GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO

SEDE TULANCINGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

CONFLICTOS Y VIOLENCIA EN EL ÁMBITO PÚBLICO Y PRIVADO: VIVENCIAS DE SEIS MUJERES DOCENTES DE TELESECUNDARIA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:
JASIVE ROSAS TAPIA.

DIRECTOR DE TESIS:
DR. SERGIO SÁNCHEZ VÁZQUEZ

TULANCINGO BRAVO, HIDALGO. **FEBRERO DE 2025**

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional, especialmente a la sede Tulancingo, que desde un inicio me hizo sentir en casa.

A cada uno de los asesores de la maestría que aportaron sus conocimientos, tiempo y experiencias para que este trabajo esté consolidado.

A mi tutor, el Dr. Sergio, por su enorme contribución teórica y metodológica. Gracias, doctor.

A mis compañeros de clase, quienes, en tono de broma, aseguran que serán mis sinodales en mi examen de grado.

A las maestras que participaron narrando sus historias de vida en esta investigación; sin sus voces, este trabajo no habría sido posible.

A mis amigos, por impulsarme a realizar hechos o acciones que a veces ni yo misma creo posibles.

A mi familia, por mostrar comprensión ante mis faltas de tiempo y adaptarse a ellas. Especialmente cuando decía: "estoy cansada" y sabían que mi estancia en la convivencia sería breve.

Y especialmente a mis hijos: Abo y Lulú, por sus silencios necesarios y sus conversaciones profundas. Gracias por ser y, especialmente, por estar… Mamá los ama.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN

ESTRATEGIA METODOLÓGICA: RESEÑA DEL PROCESO

CAPÍTULO 1. ÁMBITO PRIVADO: EL MODELO FAMILIAR

1.1 La educación tradicionalista 32

1.1.1 Aprendiendo roles de mamá 39

1.1.2 Y la familia, ¿es todo amor? 48

1.1.3 La concepción de familia formada en la niñez 52

1.2 Y en la actualidad, ¿cómo son las docentes en el ámbito de lo privado? 56

1.2.1 Conformando una familia 58

1.2.2 Y los roles en casa, ¿siguieron igual? 63

1.2.3 El papel de madre 69

1.3 Familia y trabajo, ¿cómo se maneja esa relación? 75

CAPÍTULO 2. ÁMBITO PÚBLICO: SER DOCENTE DE TELESECUNDARIAS

2.1 El deseo de ser docente 84

2.2 ¿Cómo llegan a ser maestras de telesecundarias? 89

2.3 El subsistema de telesecundarias 99

2.4. Los Consejos Técnicos Escolares 111

2.5 La institución: historia, espacio organizacional y los sujetos 118

2.5.1 Institución E01 120

2.5.2 Institución E02 126

2.5.3 Institución E03 129

CAPÍTULO 3. LA INSTITUCIÓN Y LA IMPERCEPTIBILIDAD DE LA VIOLENCIA EPISTÉMICA

3.1 En la institución, los conflictos van y vienen 140

3.1.1 Conflictos que se transforman en violencia 144

3.2 La institución y los tipos de violencia reconocidos en las leyes 148
3.2.1 Violencia laboral 151
3.2.2 Violencia simbólica 171
3.3 Violencia epistémica 175
CAPÍTULO 4.- DE LO PÚBLICO A LO PRIVADO: UN POSGRADO, NECESIDAD LABORAL O PERSONAL
4.1.- Los estudios de posgrado en el ámbito público 200
4.1.1.- Motivos profesionales para estudiar un posgrado 204
4.1.2 Apoyo institucional 210
4.1.3. Beneficios profesionales 215
4.1.4. Expectativas profesionales personales e institucionales 219
4.2.- Los estudios de posgrado en el ámbito privado 224
4.2.1 Motivos personales para estudiar 227
4.2.2 Beneficios o perjuicios personales 234
REFLEXIONES FINALES
FUENTES DE CONSULTA
ANEXOS

INTRODUCCIÓN

“No se nace mujer: se llega a serlo”[1] es la frase con la que, en 1949 Simone de Beauvoir apertura uno de los capítulos de su célebre libro *El segundo sexo*, cuya explicación y contenido marcan un referente en la conceptualización de la categoría género. Según Lamas (2013a), esta obra plantea que “las características humanas consideradas como femeninas son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su sexo” (p. 9).

En consecuencia, al nacer, la anatomía asigna el sexo al recién nacido como hombre o mujer con base en elementos físicos: “cromosomas, genitales externos, genitales internos, gónadas, estados hormonales y caracteres sexuales secundarios…” (Oakley, 1972, p. 186). En cambio, el género es definido por la sociedad y se manifiesta en diversos aspectos de su vida cotidiana: amaneramientos, formas de hablar y actuar, vestimenta, temas de conversación, entre muchos otros. Lo que conlleva a percibir que el género involucra el aspecto psicológico y cultural que finalmente encuadra a la persona en masculino o femenino, como lo señala Oakley (1972), “El género es casi siempre un hecho visible, el sexo no” (p. 189).

Lamas (2013b) sostiene que la categoría género se articula con base en tres instancias básicas:

- La asignación (rotulación, atribución) de género (p. 113), que se realiza desde el nacimiento, a partir de la observación de los genitales.
- La identidad de género (p. 113), que se consolida cuando el niño adquiere el lenguaje, en el entorno familiar donde se le llama niño o niña, estructurando sus comportamientos, sentimientos y actitudes.
- El papel de género (p. 114), o rol de género, conformado por normas y prescripciones que la familia, sociedad y cultura interiorizan en el individuo con base en su atribución de género.

[1] Beauvoir (2019), inicia el capítulo primero de la infancia con dicha frase (p. 341).

Fernández (2010) atañe dichas concepciones a las sociedades patriarcales[2], las cuales diseñan y organizan la construcción simbólica de lo que es entendido como masculinidad y feminidad. Sistema que distribuye las asignaciones y expectativas sobre los hombres y las mujeres: a las mujeres se les asocia principalmente con la maternidad, atribuyéndoles cualidades como amor, dulzura, cariño y entrega, lo que refuerza su rol de madre-esposa-ama de casa, encasillándolas en el ámbito privado. Por otro lado, los hombres son vistos como poseedores del conocimiento, la cultura y el bienestar económico, con pocas concesiones a la vulnerabilidad emocional, lo que los posiciona en el ámbito público.

Esta categoría de género, influye, implícitamente, en la elección profesional de las mujeres y en las carreras que sus familias consideran adecuadas para ellas. Siendo la docencia una de las profesiones con mayor concurrencia femínea debido a las múltiples ventajas percibidas, como la independencia económica y la posibilidad de equilibrar la vida laboral y familiar. Según un comunicado de prensa del INEGI (2020) sobre las *Estadísticas a propósito del día del maestro*, "del total de docentes trabajando en educación básica, 71 de cada 100 son mujeres" (p. 2). Sin embargo, a las maestras, como sujetos de investigación, se les ha estudiado poco, ya que se priorizan temas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin enfocarse en ellas como personas.

Este vacío investigativo ha sido abordado por estudios como el de Fernández (2008), *"Género y ciencia: ¿Mujeres trasgresoras*?", que cuestiona la invisibilidad histórica de las mujeres en la ciencia. La investigadora analiza la vida de seis académicas de Ciencias Naturales y Sociales en la Universidad de La Habana, destacando la persistencia del androcentrismo en las ciencias. Otro ejemplo es el trabajo de Paula Caldo (2014), "*No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930*", que analiza cómo se profesionalizó a las estudiantes del magisterio más allá de su rol de mujeres.

[2] Lagarde (2017), define a la sociedad patriarcal como "un orden social caracterizado por relaciones de dominación y opresión establecidas por unos hombres sobre otros y sobre todas las mujeres y criaturas" (p. 97).

A pesar de estas investigaciones, en la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo (2019-2024), no encontré trabajos que exploren la vida personal de las maestras. La mayoría de los temas investigados se centran en la práctica educativa, como la enseñanza de asignaturas, la gestión directiva o la convivencia escolar. Desde el enfoque de Ferreira y Mendes (2015), “permitir que la maestra exprese las temporalidades constituye un acto político, ya que al darle voz y escuchar lo que ella tiene que decir, la convertimos en protagonista de su propia historia” (p. 174).

Por tal razón, este trabajo busca indagar en aspectos de la vida personal y laboral de las maestras: ¿cómo fueron formadas en sus familias de origen? ¿Qué aspectos decidieron continuar o desechar al formar su propia familia? ¿Cómo influye dicha formación en su entorno laboral? ¿Han experimentado violencia en su trayectoria laboral? Y finalmente, ¿por qué decidieron estudiar un posgrado? Estas preguntas permitirán comprender su cosmovisión, los roles de género que perciben, la violencia en el ambiente laboral, y sus motivaciones personales y profesionales para seguirse formando.

Derivado de lo expuesto anteriormente, se sostiene la siguiente tesis:

Históricamente, la sociedad mexicana educa según el género, lo que influye en cómo las mujeres se relacionan y se desenvuelven en el ámbito privado, en su convivencia familiar; así como en el ámbito público, donde experimentan diversos tipos de violencia, incluida la violencia epistémica que es imperceptible hasta por ellas mismas; obtener un posgrado, puede favorecer el empoderamiento de la mujer en el ámbito académico.

En consecuencia, el análisis de la práctica educativa se realiza desde la institución y las relaciones que emergen y se consolidan en ella, centrando la vista en las docentes como personas, como entes sociales que entrelazan su ámbito privado con el público. Los resultados obtenidos de la presente investigación se presentan en cuatro capítulos, en los que se va dando un seguimiento gradual de las maestras, en un principio desde el ámbito privado y posteriormente desde el público, para finalmente entremezclar ambos escenarios.

El primer capítulo: “Ámbito privado: el modelo familiar”, da apertura a comprender el contexto de la tesis propuesta, cómo históricamente la sociedad mexicana educa conforme al género, así como entender cómo dicha instrucción influye en su convivencia familiar actual y cómo se relaciona el ámbito privado con el público, específicamente en su ambiente laboral. El capítulo se divide en tres apartados. El primero aborda los roles de género desde la infancia; el segundo, los roles de género en su familia actual; y finalmente, el tercer apartado, cómo a partir del cumplimiento de roles, se maneja la relación familia y trabajo, que da apertura para incursionar al ambiente laboral específico: educación, y cómo se vive desde la familia.

El segundo capítulo denominado “Ámbito público: ser docente de telesecundarias”, aporta a la tesis el cómo la educación basada en el género influyó en la elección de la docencia como profesión; de igual manera añade los antecedentes para comprender el ambiente público específico en que se desenvuelve cada una de las maestras.

Este capítulo se divide en cinco apartados: el primero analiza los motivos que llevaron a las maestras a elegir la docencia como profesión; el segundo muestra las razones por las que las maestras laboran específicamente en el nivel de telesecundarias; el tercero presenta una breve historia del nivel educativo de telesecundarias; el cuarto describe el escenario donde se llevaron a cabo las observaciones de las maestras, los Consejos Técnicos Escolares, con el objetivo de garantizar igualdad de condiciones; finalmente, el quinto apartado ofrece un panorama del estado actual de los centros escolares donde laboran las maestras, rescatando la historia de las instituciones, su organización y el análisis de las relaciones de poder existentes en su interior.

El tercer capítulo “La imperceptibilidad de la violencia epistémica”, suma a la tesis los elementos para comprender cómo diversas formas de violencias más visibles o severas -como la violencia laboral (acoso sexual, acoso laboral, etc.) y la violencia simbólica- crean las condiciones idóneas para que la violencia epistémica pase desapercibida. Estas violencias “evidentes” se manifiestan en actos que

incluyen agresiones verbales, descalificación y denostación laboral, intimidación, y prácticas que posicionan a las mujeres como objetos de deseo en lugar de conocimiento, o que las encasillan en estereotipos y normas que regularizan su desigualdad. Desde esta perspectiva, la violencia laboral y epistémica no sólo coexisten en los ambientes laborales, sino que se refuerzan, generando un ciclo que perpetúa la desigualdad.

Entendiendo por violencia epistémica una violencia que busca, de manera sutil, intencional o no, la desvalorización del conocimiento y la credibilidad de ciertos grupos, en este caso, las mujeres, específicamente en el ámbito público. Esta forma de violencia es particularmente compleja porque no es reconocida ni siquiera por las propias víctimas, ya que opera mediante prácticas que invisibilizan o minimizan sus contribuciones al conocimiento, negándoles así la validación de su saber. Imperceptibilidad histórica que abarca el ámbito de la ciencia, la educación, la política, y todos los ambientes donde ellas se desenvuelven.

El tratamiento del capítulo se lleva a cabo mediante tres apartados, el primero inicia con el análisis de los elementos del conflicto para posteriormente dar lucidez de cómo un conflicto pasa a tener rango de violencia; en el segundo apartado se analizan todos los tipos de violencia que las maestras reconocen que han vivido en sus ambientes laborales; para concluir con la violencia epistémica, la cual, aunque se visualiza por sus efectos no es considerada de tal manera.

Finalmente, el cuarto capítulo denominado: “De lo público a lo privado: un posgrado, necesidad laboral o personal”, aporta a la tesis el elemento principal que favoreció que la educación basada en el género no determine el actuar de las maestras en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven.

El capítulo se plantea desde dos apartados: los posgrados desde el ámbito público, en donde se analizan los motivos profesionales que las llevaron a optar por el estudio de un posgrado, las consecuencias profesionales que trajo consigo y las expectativas que se hicieron en torno a él. El segundo apartado: el posgrado desde el ámbito privado, permite conocer el motivo personal que las llevó a las aulas

después de concluir su licenciatura, así como el impacto que tuvo dentro de la dinámica familiar.

Ambos apartados aportan elementos para comprender cómo a pesar de que existe un constructo social que las ubica en el ámbito privado, cumpliendo roles ya establecidos; ellas, mediante los estudios han logrado un empoderamiento que se manifiesta en la capacidad para externar sus ideas, defender sus argumentos o hacer frente a vicisitudes que viven tanto en el ámbito público como privado.

Culmino la parte de escritura con las reflexiones finales, en ellas expongo las conclusiones a las que llegué al elaborar dicha investigación. Posteriormente, presento los hallazgos encontrados sobre la educación basada en el género que las maestras recibieron en sus hogares y la influencia que ésta tiene en la actualidad tanto en el ámbito público como privado; y finalmente, concluyo con las aportaciones que dicho trabajo dejó a nivel personal y en relación con los otros.

En la última sección incluyo las referencias y anexos, aclarando que en algunos casos hice uso de acortadores de links existentes en la red para reducir la extensión de la dirección electrónica de algunos documentos referenciados, debido a que el identificador original daba un aspecto poco estético a la cita bibliográfica. Los anexos que se integran dan cuenta del seguimiento puntual que se realizó con la información que se generó durante la investigación.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA: RESEÑA DEL PROCESO

Mi proceso de construcción del objeto de estudio fue "escabroso[3]"; fue un ir y venir tanto en tiempo como en contenido. Mi primer acercamiento a este trabajo fue en 2020, cuando ingresé al propedéutico de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), donde el tema inicial se centraba en los derechos humanos y el docente de telesecundaria como garante. Mi idea inicial era explorar cómo el docente de telesecundaria, a través del currículum, podía garantizar a los alumnos el conocimiento y la aplicación de sus derechos humanos.

Sin embargo, a medida que avanzaban las semanas y al analizar las confusiones que me generaban el tema y las perspectivas, decidí enfocarlo específicamente en el acoso escolar, un fenómeno que estaba como tendencia en un momento coyuntural para la humanidad: la pandemia por COVID-19, específicamente por algunos conflictos de estudiantes que se viralizaron en redes sociales, donde los docentes fueron testigos silenciosos de dichos actos de violencia. En ese momento, el objeto de estudio se centraba en comprender cómo la violencia escolar se daba, no por la complicidad del docente sino por su historicidad, al ser un producto del entorno escolar y carecer de una perspectiva externa, no alcanza a dilucidar lo que es o no violencia.

Aunque el tema se visualizaba atractivo, no terminaba de convencerme. Sentía que algo faltaba: un interés más profundo que conectara mejor con mis inquietudes personales. La chispa surgió a finales de marzo o principios de abril de 2022, en una de las clases de la línea de investigación, cuando la asesora comentó un libro que surgió de un trabajo de tesis de doctorado: *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*", escrito por Marcela Lagarde. El título me impactó, pero fue su contenido lo que hizo mella en mis ideas.

Esto me orilló a vivir uno de los momentos más difíciles de mi formación como estudiante de la MECPE: decidir entre continuar con un tema que había trabajado durante casi dos semestres o aventurarme en un nuevo interés, "los prejuicios y los

[3] Lo tomo como un proceso difícil por las confusiones que atravesé en un primer momento y por el impacto que generó en mí después de la recolección de los datos.

estereotipos hacia las mujeres". Este nuevo enfoque me obligaba a empezar de cero con un nuevo objeto de estudio, del cual apenas tenía claridad. Me decidí por seguir mi intuición y comencé de nuevo. Pero ahora debía enfocarme en qué decir sobre ellas, sobre las maestras.

Fue ahí donde comenzaron a emerger pasajes vividos y vistos, gestándose un tema que venía mostrándose como problemática desde hacía unos diez años. Ahora las respuestas iban encaminadas a comprender desde dos perspectivas: la primera, los conflictos enfrentados tanto antes como durante el ejercicio de su labor docente, y cómo el hecho de ser mujer había contribuido a su ingreso y a posibles condonaciones en su labor. La segunda exploraba cómo el hecho de ser mujer y no cumplir con los estereotipos atribuidos históricamente era motivo de conflictos laborales. Finalmente, y como resultado de mis reflexiones, opté por la segunda perspectiva, pero centrada en cómo el conocimiento y las problemáticas en sus centros laborales revelan manifestaciones de violencia epistémica.

En el segundo semestre, durante la aplicación de las entrevistas, mi objeto de estudio dio un giro que conformó la versión final. Una simple pregunta, para romper el hielo: ¿Quién es la maestra "X" a nivel personal?" abrió la puerta para que se vieran como personas que tienen una historia que contar, que tienen una vida más allá de las cuatro paredes de su salón de clases, que son mujeres cuyos ojos brillan cuando hablan de los triunfos de sus hijos y se les forma un nudo en la garganta al recordar momentos dolorosos. Al final, más allá de acumular títulos o fotos de generación que cuelgan en alguna pared de su casa, son maestras, son personas, son mujeres.

Pregunta general de Investigación

- ¿Cómo ha influido la educación basada en el género en las docentes de telesecundarias de la zona dos de Tulancingo en la manera en que visualizan y viven su ambiente privado —incluyendo la conformación de su familia y los roles que desempeñan— cómo en su entorno público, considerando sus formas de relacionarse, enfrentar conflictos y violencia, y buscar oportunidades de desarrollo profesional y preparación?

Preguntas específicas de investigación

- ¿Cómo influyó la educación basada en el género en la conformación del modelo familiar actual?
- ¿Qué características posee la docencia para ser considerada como la profesión de elección por las maestras y por qué optaron por el nivel de telesecundarias?
- ¿Qué tipos de violencia perciben o identifican las maestras en sus ambientes laborales?
- ¿Qué motivos personales y/o profesionales influyeron en las docentes de telesecundarias para realizar estudios de posgrado y cuáles fueron sus beneficios y/o perjuicios?

Objetivo general de investigación

- Comprender la influencia de la educación basada en el género en las maestras de telesecundarias de la zona dos de Tulancingo, analizando cómo este enfoque ha moldeado la conformación de su modelo familiar actual, la elección de la docencia como profesión, sus dinámicas de interacción laboral, las estrategias para enfrentar conflictos y problemáticas inherentes a su cargo, así como su búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional y preparación.

Objetivos específicos de investigación

- Identificar la influencia que tuvo la educación basada en el género en la conformación del modelo familiar actual;
- Analizar las características que posee la docencia para ser considerada la profesión de elección de las mujeres, así como las características que posee el subsistema de telesecundarias para ser seleccionado como el nivel de adscripción;
- Comprender los tipos de violencia que las maestras manifiestan que han padecido durante su trayectoria laboral; e

- Interpretar los motivos personales y/o profesionales que influyeron en las docentes de telesecundarias para realizar estudios de posgrado, así como sus beneficios y/o perjuicios.

La metodología de investigación en la cual se basa este estudio se adscribe al paradigma cualitativo, como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2014), “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358).

Desde mi perspectiva, fue el enfoque idóneo para llevar a cabo dicha investigación, puesto que de las docentes se requería información densa y detallada de sus experiencias subjetivas, acorde con lo que considero mi tema principal: la violencia epistémica, con el propósito de dar voz a quienes han sido silenciados o subrepresentados en la narrativa pública. Por tanto, la mirada buscaba momentos, relaciones, personas y sucesos, más allá de la mera recolección de datos cuantitativos.

Trabajo de campo

El enfoque de investigación fue etnográfico, que Ameigeiras (2006) define como “… un método de investigación social, aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información” (p. 113). En este método, el incursionador-investigador, puede participar de manera encubierta o mostrándose abiertamente, y su tarea es obtener datos de diversas maneras: observando lo que ocurre a su alrededor, escuchando conversaciones o involucrándose en ellas, indagando sobre aspectos importantes del entorno y/o analizando información accesible que le permitan dar respuesta al tema estudiado. Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron: la observación participante, la entrevistas a profundidad, así como el diario de campo.

Mi incursión al campo fue abierta, tal como lo planifiqué desde el seminario de Investigación I, contemplando los momentos de asistencia a los centros laborales, los sujetos, las distancias y los tiempos de traslado. Convirtiendo el

campo en el "… lugar desde el que se despliegan las acciones centrales que la caracterizan: la presencia prolongada en el lugar y el desarrollo de la llamada observación participante, con todo lo que implica no solo en cuanto a capacidad de ver, sino también de interactuar." (Ameigeiras, 2006, p. 114).

La observación participante, como herramienta central de la etnografía, me permitió obtener un panorama general de las condiciones materiales de las escuelas, sus dinámicas, los grupos presentes, los roles en los CTE, quién o quiénes ejercían liderazgo y cómo se relacionaban las docentes con sus compañeros de trabajo. Estas observaciones se realizaron en los CTE programados entre octubre y diciembre de 2022, así como en algunas reuniones del año 2023, teniendo la participación de dos de ellas como directivos y cuatro como docentes de grupo.

Este método me aportó información sobre las relaciones laborales y los conflictos presentes en el centro de trabajo, además de permitirme conocer a detalle cómo los directivos conducen las reuniones de Consejo y cómo las maestras se desenvuelven en términos laborales e interpersonales. Información que fue utilizada casi exclusivamente para el segundo capítulo, específicamente para analizar las relaciones de poder y las interacciones que guardan las docentes en su entorno laboral.

Desde la visión de Guber (2004), "la técnica de observación participante no es solo una herramienta de obtención de información sino, además, de producción de datos en virtud de la presencia de un proceso reflexivo entre los sujetos estudiados y el sujeto cognoscente, la observación participante es en sí un proceso de conocimiento de lo real y, al mismo tiempo, del investigador" (p. 113). Este enfoque implicó que la entrada al campo no fuera un acto de extracción de información de las maestras, sino un proceso reflexivo de mi rol como incursionadora y docente, enriqueciendo la interpretación de los datos.

Los datos obtenidos durante las observaciones, sirvieron como base para diseñar y conducir entrevistas a profundidad (ver *anexo1*), descritas por Taylor y Bogdan (1992) como:" (…) encuentros cara a cara entre el investigador y los

informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de su vida, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras" (p. 101). Este intercambio fue clave para escudriñar en las experiencias de las maestras, buscando capturar el significado de los hechos a través de sus propias voces, clarificar sus concepciones y ahondar en sus formas de ser, actuar y sentir.

Una ventaja que observé en este tipo de entrevistas fue su flexibilidad, permitiéndome explorar de manera detallada los temas centrales de la investigación: la infancia de las maestras, sus vidas escolares, el tipo de familia en la que crecieron, la relación con sus padres, sus motivaciones para estudiar la docencia, cómo llegaron al nivel de telesecundarias, las razones para continuar su formación, las expectativas profesionales que construyeron en torno a su posgrado y los beneficios que éstos les han generado. Asimismo, se profundizó en las relaciones que mantienen en su centro escolar actual, para finalmente, analizar su trayectoria laboral en busca de indicios de algún tipo de violencia. Este enfoque incluyó el análisis de la construcción de su identidad profesional y sus perspectivas frente a los conflictos laborales.

Para darle estructura a las entrevistas, definí temáticas generales relacionadas con los objetivos específicos de la investigación: romper el hielo, antecedentes, incremento de estudios, imagen social, ambientes laborales, expectativas y realidades, y definición personal. Pero también, integré preguntas específicas para cada maestra, derivadas de dudas que surgieron durante las observaciones participantes. Instrumento que contribuyó a dilucidar aspectos relevantes en la vida y el entorno laboral de cada maestra. En total, realicé 12 entrevistas, dos a la mayoría de docentes (*ver anexo 2*).

Debo admitir que mi primera entrevista fue un total fracaso, ya que no respeté los silencios de la maestra, llevando a respuestas poco profundas y muy cortas en contenido; aunado a que la pregunta con la que quise obtener información sobre los tipos de violencias vividas fue muy general que me arrojó un "no" como contestación, aspecto que corregí posteriormente.

Aunque no las planeé originalmente, también realicé entrevistas a personas de la comunidad que dieran cuenta de los antecedentes históricos de las escuelas y datos relevantes que escapaban a la mirada de los docentes. Estos indicios me permitieron tener una radiografía de las condiciones pasadas y presentes de las instituciones investigadas.

En conjunto, las herramientas metodológicas utilizadas: observación participante, entrevista a profundidad a las maestras, entrevistas comunitarias y notas de campo; propiciaron la obtención de un conocimiento profundo y exhaustivo de las experiencias de las docentes. Este enfoque etnográfico facultó conectar sus relatos personales con las dinámicas institucionales y las formas en que la violencia epistémica se manifiesta en sus entornos laborales.

Aclaro que mi estancia en el campo no fue prolongada; estuve un máximo de 30 horas en el centro de trabajo denominado *E01* y un mínimo de diez horas en el caso de la institución denominada *E02*. Estas diferencias se debieron al número de docentes en cada centro de trabajo y a las ocasiones que asistí a las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE). Por ello, me atrevo a denominar este proceso como una “aproximación etnográfica”.

Como señalan Taylor y Bogdan (1987) los observadores participantes rara vez consideran que han culminado su trabajo de campo; siempre hay más entrevistas por realizar o una hebra suelta por atar. Sin embargo, decidí salir del campo cuando alcancé lo que Glaser y Strauss (1967, citado por Taylor y Bogdan, 1987) denominaron: “saturación teórica” (p. 90), es decir, cuando los datos obtenidos comenzaron a repetirse y ya había cubierto los temas planteados.

Selección de informantes y escenario de investigación

La investigación se realizó en la zona dos de Telesecundarias de Tulancingo, Hidalgo, que cuenta con una plantilla aproximada de 133 trabajadores que desempeñan funciones como supervisor, directores, docentes de grupo y personal de apoyo. De ese total, aproximadamente 70 son maestras que laboran en 14 centros escolares ubicados en los municipios de Tulancingo y Acatlán. Escogí este

campo debido a mi vinculación directa con la zona escolar y el subsistema al que pertenezco.

Se seleccionaron seis maestras de telesecundaria, mediante un muestreo intencional que cumplieran con el requisito de haber realizado estudios de posgrado y cuya participación en reuniones sindicales o laborales, donde llevé a cabo observaciones participantes, fuera relevante. Otros factores, como el lugar de adscripción, edad, años de servicio, estado civil, función actual, procedencia (urbana o rural), no fueron considerados para su selección, aunque sí se retomaron para su análisis dentro del trabajo. Puntualizando que, opté por trabajar con esta muestra reducida de maestras, lo cual, entiendo, limita la posibilidad de generalizar los resultados, pero permite un análisis profundo y contextualizado de sus vivencias.

La selección de las informantes y los escenarios fue relativamente sencilla. Con antelación, había solicitado de manera informal la participación de dos maestras, quienes aceptaron. Posteriormente, retomé la comunicación con ellas y las visité en sus centros escolares. Adicionalmente, contacté vía telefónica a otras cuatro maestras que cubrían los requisitos establecidos y pedí su autorización para conversar de manera presencial en sus respectivos centros de trabajo. Sin embargo, en el caso de la maestra Isela, debido a que se encontraba de incapacidad, las entrevistas se realizaron en su domicilio. En consecuencia, los escenarios seleccionados fueron los centros de trabajo de las informantes.

Taylor y Bogdan (1987) señalan que “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (p. 36), condiciones que se cumplieron en este caso.

Una vez cubierto el requerimiento de las informantes, tuve que gestionar el acceso a cada una de las escuelas. Esta negociación se realizó con los directores, primeramente, mediante una charla coloquial que se formalizó con un oficio de presentación expedido por la Universidad Pedagógica Nacional sede Tulancingo. En algunos casos, este documento resultó determinante para que los directivos permitieran ser observados en los CTE y/o autorizaran que las docentes fueran

entrevistadas en horarios previamente acordados. No obstante, una directora expresó que no consideraba necesario el oficio; simplemente solicitó un uso responsable de la información y que garantizara la confidencialidad de los datos. Taylor y Bogdan (1992) señalan que el acceso a las organizaciones se logra mediante el permiso de los responsables, a los cuales denominan “porteros”.

Los escenarios seleccionados se encuentran en dos zonas urbanas y una semiurbana. Son centros de trabajo que cuentan con todos los servicios, y se puede acceder a ellos mediante transporte público o vehículo particular en aproximadamente 20 o 40 minutos desde el centro de Tulancingo. Los nombres asignados a estos entornos son: *E01*, donde laboran tres de las informantes; del *E02*, con una docente participante; y el centro educativo *E03*, donde trabajan dos docentes. El análisis de las particularidades de los centros escolares se aborda en el capítulo dos.

Los nombres asignados a las maestras son: Ana, Aluma, Hitchel, Gaby, Isela y Liliana. Estos seudónimos fueron elegidos para darles significación como personas y respetar el anonimato que les garantizaba al momento de pedir su participación. La información sobre ellas se presenta a lo largo de los cuatro capítulos. Resulta relevante aclarar que, debido a lo extenso y repetitivo que se tornaban los análisis, opté por seleccionar entre dos y cuatro discursos en cada apartado, sin seguir ninguna regla específica en cuanto a cantidad de testimonios seleccionados.

En cuanto a mi experiencia de incursión al campo y la obtención de datos fue, sin duda, fácil, fructífera y gratificante. Las maestras se mostraron muy accesibles para dialogar y ser observadas. En su momento, adjudiqué esta apertura tanto a que ellas mismas han pasado por procesos similares y quisieron facilitarme el tránsito, como mi pertenencia al colectivo de la zona, lo que ha propiciado una convivencia previa con todas ellas.

Un factor clave que facilitó este proceso fue la actitud de apertura que los directivos y sus compañeros dieron a mi presencia. Aunque al principio cuestionaron mi asistencia y se sintieron invadidos, posteriormente se olvidaron de mi

intervención. Como mencionan Taylor y Bogdan (1987), es común que, cuando el investigador ingresa al campo, los informantes y los involucrados en el fenómeno investigado experimenten cierta incomodidad; sin embargo, esta sensación suele disminuir gradualmente hasta extinguirse, llegando al punto de que "… con el tiempo, tienden a ignorarlo" (p. 51).

Tratamiento analítico de la información

Posterior a la obtención de la información, procedí a la transcripción de las entrevistas, que resultó ser la tarea física más agotadora de toda la maestría. Fue escuchar reiteradamente el mismo fragmento hasta lograr una escritura lo más puntual de lo que querían expresar las maestras, que involucró un manejo lo más acertado de la sintaxis, específicamente: signos de puntuación. Sin embargo, esta acción repetitiva contribuyó a agudizar la atención en situaciones y datos en los que no había profundizado, aspecto relevante, porque estos faltantes los retomé en una segunda entrevista.

Este ejercicio me permitió identificar algunas recurrencias de datos comunes entre las maestras: casi todas se referían a la educación recibida en casa como machista o tradicionalista; ninguna consideró a la docencia como su primera opción profesional; la mayoría tenía algún familiar en el magisterio; y casi todas mencionaron haber sufrido algún tipo de violencia durante su trayectoria laboral, así como haber experimentado soledad en algún momento o a lo largo de su vida. Con estas observaciones me presenté al primer coloquio de la MECPE para compartir mi incursión al campo.

En el tercer semestre inicié el tratamiento de la información. La primera tarea fue analizar todas las notas obtenidas de las entrevistas. Para ello, procedí a crear un archivo con el nombre de cada una de las maestras, por ejemplo: Liliana_análisis, que contenía una tabla de dos columnas y cuyas filas correspondían a los temas planteados en la conversación (el número de filas fue indistinto para cada maestra). Acto seguido, coloqué toda la información emanada de cada tema en la primera columna, posteriormente subrayé fragmentos y palabras que consideré relevantes, mismas que extraje en la segunda columna (*ver anexo*

3), proceso que Woods (1993) plantea como seguir “la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas” (p. 160).

Este paso fue crucial para el análisis de la información, ya que me permitió identificar fragmentos de las diversas entrevistas que ejemplificaban ideas recurrentes, como la educación, los permisos, las oportunidades de estudio, las actividades realizadas durante la niñez y adolescencia, el tipo de familia de la que provenían, cómo decidieron ser docentes y los motivos para elegir el subsistema de telesecundarias, entre muchos otros temas. También destaqué metáforas relevantes, como “el cojo”, “las macetas” o “el barco”; así como sus frases coloquiales que llamaron mi atención, por ejemplo: “soy el sarcasmo puro”, “tengo un super ego cerdo, hinchado”, “estire y afloje” o “es para los mediocres”.

Durante esta parte del proceso, puse especial atención en lo que Woods (1993) denomina “ondear la bandera roja” (p. 167), cuidando expresiones como “nunca” o “siempre”, que indican que hay que realizar un análisis más profundo a esa parte de la narrativa, porque es una forma de enmascarar la realidad.

De igual manera, fui muy cuidadosa en prestar atención a la forma que utilizaban los tiempos verbales y cómo abordaban la información: personal e impersonal, despertando mi curiosidad cómo la maestra Liliana se refirió a su situación de niña: “vivió con la ausencia de mamá y vivió con la ausencia de papá”.

Con la similitud de fragmentos llevé a cabo el concentrado de la información, originándose 42 temáticas (*ver anexo 4*). Las cuales, temporalmente las organicé en tres ejes de análisis (*ver anexo 5*).

- **Antecedentes de los agentes sociales** (*inspiración por el estudio, medios de procedencia, tipo de familia que provenían, percepción de su infancia y la escuela, desempeño escolar, infancia y familia, tipo de educación, ponían reglas, percepción personal, actividad económica de los padres, vicisitudes enfrentadas para el acceso a la educación, formar su familia, motivos para estudiar una licenciatura, personalidad, decisión de ser docentes, obtención de clave, cumpliendo rol de mujer, violencia vivida en la infancia*).

- **Capital cultural** (*Títulos de licenciatura, posgrados, motivos personales para continuar estudios, motivos profesionales, apoyo en posgrados, beneficios del posgrado en lo personal, beneficios del posgrado en lo profesional, percepción personal del posgrado y expectativas del posgrado*)
- **Ambiente laboral** (*percepción de otros docentes, causas de conflictos, organización de los centros escolares, evitar conflictos, actitud ante la pandemia, interacciones pasadas, interacción actual, violencias enfrentadas, acciones personales ante conflictos enfrentados, acciones profesionales ante conflictos, concepción de su función, actitud de compañeros ante conflictos, consecuencias de los conflictos enfrentados y vida privada trasciende a lo público*).

Aunque no era la organización final, me permitió tener una idea general de la información que había obtenido durante la incursión al campo. Con la selección de datos llegué a la clase de Investigación II para su exposición y fue ahí donde surgió la recomendación de la teoría desde la cual podría hacer el análisis y la interpretación de la información: sociológica con énfasis en Bourdieu o teorías con perspectiva de género.

Ese mismo día, se nos pidió el índice tentativo de la tesis, de la cual no tenía ni la mínima idea, resultando un total desastre la primera aproximación, ya que lo hice con la percepción general que tenía del problema, sin considerar la clasificación ni ejes de análisis. Por lo tanto, mi siguiente paso fue retomar las subcategorías y comencé a conjuntarlas en torno a contenido que contribuyera a dar respuesta a los objetivos específicos planteados en la investigación, los cuales se conjuntaron en tres ejes de análisis y siete temáticas tentativas:

Los actores sociales y la familia.

- La familia, roles y función (tipo de educación, tipo de familia, socialización, roles en la familia)
- Docentes en el ámbito de lo privado (deciden formar una familia, cumpliendo con su rol de ama de casa, percepción personal y tipo de familia actual).

El capital cultural.

- La formación docente y el ámbito de lo público (motivos profesionales para estudiar posgrados, beneficios profesionales del posgrado, percepción del posgrado, expectativas de los demás y aspiraciones a futuro).
- La formación docente y el ámbito de lo privado (motivos personales, apoyo en el posgrado, beneficios personales y percepción personal).

Ser docente: oportunidades y problemáticas.

- La docencia como profesión (decisión de ser docentes, obtención de clave)
- La docencia y los conflictos (interacción en el ambiente laboral, causas de conflictos, consecuencias de conflictos y actitud de autoridades ante conflictos).
- La docencia y el rol de ser mujer (satisfacciones profesionales y/o personales, expectativas personales y expectativas profesionales).

Esta revisión me llevó a la construcción de diagramas de escarabajo. Este proceso fue clave porque me permitió organizar y dar orden a mis ideas de manera puntual. A través de este método, retomé todas las subcategorías y logré clarificar la información obtenida durante la entrada al campo. De dicho reacomodo salieron cuatro categorías generales tentativas: *Construcción de un modelo familiar, docentes de telesecundarias, violencia en ambientes laborales y posgrados*. Finalmente las conjunté en tres, a las cuales denominé:

a) Modelos familiares (ver *anexo 6, esquema a*),

b) Ambiente laboral en telesecundaria (ver *anexo 6, esquema b y c*) y

c) Posgrados en el ámbito público y privado (ver *anexo 6, esquema d*)

Cada categoría estaba conformada por varias subcategorías y temáticas, por ejemplo: modelos familiares contiene las subcategorías: roles (mamá, papá, hijos e hijas), educación en familia (acorde a, tipo de educación), socialización (infancia y familia, interacción familiar y violencia en la familia) y concepción de familia

(estructura familiar), etc. Cabe aclarar que muchas temáticas no fueron consideradas por no aportar elementos para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Al respecto, Woods (1993) señala a la clasificación y categorización como un nivel elemental, ya que es probable que no se aporten nuevos conceptos que ayuden a la creación de nueva teoría, pero “El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una forma coherente, completa, lógica y sucinta” (Woods, 1993, p. 139). Aspecto que pude visualizar fehacientemente ahora que estoy realizando este apartado, ya que me percaté que en un principio mi idea versaba sobre capital cultural y actores sociales. Temas que finalmente abordé, pero no desde esa perspectiva.

Ya obtenidas las categorías, pude realizar el índice tentativo, que logré considerando los diagramas de escarabajo (ver *anexo 6, esquemas a, b, c y d*.). Posteriormente, vino la personalización del mismo, que conseguí conforme fui teniendo fundamentos bibliográficos. Un ejemplo de ello es el capítulo 1: Ámbito privado: el modelo familiar. El cual dividí en dos apartados, para el apartado 1.1 Educación tradicionalista se conformó con las referencias de la subcategoría la educación en familia (tipo de educación), el subapartado 1.1.1 aprendiendo roles de mamá se ajustó a la información de roles (mamá, papá, hijos e hijas), el subapartado 1.1.2 Y la familia, ¿es todo amor? Surgió desde la subcategoría socialización (infancia y familia, interacción familiar y violencia en la familia) y finalmente, el subapartado 1.1.3 La concepción de familia formada en la niñez, se adecuó con datos de la concepción de familia (estructura familiar).

En un principio recuerdo que organicé mi índice en tres capítulos: *Ámbito privado: el modelo familiar, ¿influencia favorable o estímulo a la rebeldía?, Ser docente de telesecundarias, y Un posgrado, ¿cubre una necesidad laboral o una necesidad personal?;* pero presentaba un inconveniente, el tema central: violencia epistémica, se perdía por completo; realidad que me la hace notar mi tutor, por lo que procedo a integrar un cuarto capítulo: *Ambientes laborales, ¿libres de violencia?* Que finalmente nombré como: *La imperceptibilidad de la violencia epistémica*, dicha

denominación obedece a mostrar cómo el padecer violencias más visibles, invisibilizan a la violencia epistémica.

El proceso de escritura

Posteriormente, vendría la parte que considero la más difícil: interpretar, saber qué querían decir las maestras a través de sus entrevistas y observaciones (ver *Anexo 7*). Para ello, procedí a organizar los datos en una tabla: en la primera columna coloqué el dato empírico; en la segunda, busqué teoría o fragmentos de artículos que respaldaran o versaran sobre la información empírica; y en una tercera columna, triangulé el dato empírico y la teoría.

Díaz Barriga (2017) señala: “Es en la triangulación descrita de supuestos, categorías y conceptualizaciones donde todo este proceso vuelve a entrar en una compleja interrelación. Es el momento donde puede realizarse la tarea de interpretación” (p. 30). Ahí comenzó el diálogo con sus testimonios, el entender el por qué en algunos momentos decían la información viéndose como un narrador omnisciente, comprender por qué sacaban sus metáforas, interpretar cuando se reían de sus anécdotas graciosas y prestar atención cuando mediante sus risas enmascaraban su nerviosismo o tristeza.

El enfoque para llevar a cabo el análisis de los datos fue interpretativo. Como plantea Corbetta (2007), “el mundo susceptible de ser conocido es el significado atribuido por los individuos” (p.26). Como investigador novel debía tener la capacidad de interpretar el sentido y significado que las maestras le daban a sus relatos. Proceso que me exigió en todo momento la comprensión.

Gadamer (1960, citado por Leyva, 2016) siguiendo a Heidegger lo denomina la *preestructura de la comprensión*:

> (…) cuando se interpreta un texto, cuando se enfrenta un espectador a una obra lo mismo que cuando se escucha a un interlocutor en el seno de una conversación, el intérprete, el espectador, el “yo”, no puede olvidar todo el conjunto de opiniones previas, de presuposiciones básicas que los caracterizan, como condición para

> realizar una comprensión de esa “otredad” que se abre ante ellos el texto, la obra, el “tú”. (p. 144)

Se rescata, entonces, que el sujeto que escucha, que lee o que observa, quien tiene a cargo la interpretación, es un ser que lleva consigo un conjunto de preconcepciones anticipadas del fenómeno en cuestión, sus estructuras cognitivas con respecto al tema ya están preconstruidas, ya está familiarizado con el objeto de estudio y, en consecuencia, ya tiene una implicación y una intencionalidad. Por tanto, el sujeto no puede deshacerse de esas presuposiciones previas, son inherentes a su condición de humano, las ha formado a través de su historia, “(…) lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas” (Leyva, 2016, p. 144).

Por tanto, al llevar a cabo la interpretación no tuve que negar mis anticipaciones o predisposiciones, no tuve necesidad de erradicar, suprimir lo que pensaba o sentía; pero sí, hacerme consciente de ellas. Solo así estuve en condición de comprender esa “otredad”, ese otro que se mostró, se descubrió y se reveló. Por todo ello, quien interpreta, debe tener la capacidad y voluntad de ponerse en el lugar del otro, alternando la perspectiva propia con la ajena. En este punto considero conveniente aclarar que en momentos donde me ganaba la implicación me apoyé de la visión de otras personas y recurrí a la teoría de manera constante.

Al respecto, Ricoeur (1995) señala que “un aspecto importante del discurso es que está dirigido a alguien: hay otro interlocutor que es el destinatario del discurso. La presencia de ambos, el hablante y el oyente, constituye el lenguaje como comunicación” (p. 29). El simple hecho de que el investigador y actor social estén juntos parece una forma de trasgredir o superar la soledad fundamental de cada ser humano. Esta soledad, como al hecho de que lo experimentado por las maestras no pudo ser transferida íntegramente hacia mí, aun así, “algo pasa de mí hacía ti”. Algo es transferido de una esfera de vida a otra. Este algo no es la

experiencia tal como es experimentada, sino su significado. Aquí está el milagro. “La experiencia como tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido, se hace público” (Ricoeur, 2021, p. 30).

Con los referentes del enfoque interpretativo, los datos recabados, el sentido que las maestras daban a sus relatos y la teoría seleccionada, me propuse dar seguimiento puntual al requerimiento de la maestría, escribir la versión preliminar de uno de los capítulos de la tesis, iniciando con el que consideré más fácil.

La categoría “Modelos familiares” fue la que dio pauta a la construcción del primer capítulo: “Ámbito privado: el modelo familiar”, enfocado en la vida privada de las maestras, en un primer momento desde la niñez y adolescencia, donde rescaté los aprendizajes más significativos enseñados por su familia de origen: derechos, obligaciones, tipo de familia, roles a cumplir dentro del ámbito privado, etc. Este escrito inicial resultó caótico, dado que por ser mi primer acercamiento a la escritura quise retomar enfáticamente todos los relatos de las maestras, originando que a la mitad del capítulo ya tuviese un paginado de más de 60 hojas, obligándome a incrementar un segundo capítulo con la misma temática, pero ahora ya enfocada en la vida adulta de las maestras.

Con esos dos capítulos me presenté en el segundo coloquio de la MECPE, los cuales, por recomendación de mi tutor y lectora, había que integrar en uno solo. Esa fue la primera consigna del último semestre de la maestría, por lo que tuve que desprenderme de varias páginas de relatos, aunado a la realidad que me hizo saber mi tutor: sustentar con autores o una fuente confiable las aclaraciones que hacía a pie de página, porque estaba realizándolas con base en el sentido común.

Finalmente, la culminación de la versión preliminar la realicé durante el último semestre de la maestría, quedando conformada en cuatro capítulos. En este periodo mi principal enemigo fue el tiempo y la producción lenta. Aunque gocé de la beca comisión y estaba enfocada exclusivamente a la maestría, no lograba hacer más de siete u ocho páginas por día, aunado a que me percaté que estaba carente de teoría necesaria para sustentar mi escrito. Por lo que mi tarea principal consistió en buscar información pertinente, misma que posteriormente se convirtió en mi mayor tropiezo,

porque era tanta que no sabía qué tomar y con qué profundidad. Esta situación me ocurrió específicamente con el capítulo tres.

Para el capítulo cuarto fue lo contrario, requerí mucho tiempo para encontrar artículos que se ajustaran a los posgrados en el ámbito privado, llevándome a buscar información en la línea histórico social del tercer semestre. Para los estudios de posgrados en el ámbito público no fue menos complicado, ya que todos los estudios que encontré eran de corte cuantitativo.

Todos estos contratiempos me llevaron a posponer la entrega de la versión preliminar a mi asesor hasta finales de diciembre cuando mi compromiso personal era terminar un mes antes. Con este “borrador” me presenté en el tercer y último coloquio de la MECPE. Posterior a ello, la procrastinación se apoderó de mí y durante tres meses no pude escribir. Recuerdo que me quedaba horas sentada frente al ordenador sin lograr producir un solo párrafo, por lo que mi escape fue leer la bibliografía que me envió mi lectora principal, no sólo los capítulos que especificó, sino todos los libros.

Pasada mi etapa de “negación”, vendría la reestructuración del trabajo: robustecer la introducción, corregir algunos aspectos del abordaje metodológico, fundamentar algunos conceptos que no estaban claros en el capitulado, modificar la tesis y revisar las reflexiones finales para dar un orden de acuerdo con los objetivos específicos planteados durante la investigación.

CAPÍTULO 1. ÁMBITO PRIVADO: EL MODELO FAMILIAR

Referirse al ámbito privado es situarse en lo que coloquialmente se denomina “vida privada”, lo que remite a la vida personal de las maestras: familia, estado civil actual, hijos, roles, la manera de interactuar con su pareja y/o sus hijos, la relación con sus padres, etc. Es todo lo que sucede dentro del entorno familiar, en contraposición a lo público, que abarca la vida laboral de las maestras.

Parra (1997) menciona que lo "privado" se opone a lo público, destacando que “Vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana” (p. 64), designando a dicho ámbito como el estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, de no tener una relación objetiva con los otros, generando que las mujeres se enfrenten a una invisibilidad de actuar en el marco de lo público.

Este ámbito es donde se construyen y reconstruyen los modelos familiares, entendidos como construcciones culturales que las maestras formaron a partir de la educación basada en el género recibida en sus hogares: formas de comportarse, oportunidades de estudio, tipo de familia y la realización de actividades inherentes a su condición de ser mujer.

Desde la perspectiva de Argudín (2011), “usamos las formas ideales como modelo para nuestras construcciones del mundo…” (p. 65). Esto es, que se construye la realidad objetiva usando como referentes los modelos sociales imperantes de la época y el lugar. Sin embargo, como lo señala el mismo autor, toda sociedad humana necesita una renovación de sus modelos: “la generación y creación de nuevos arquetipos para este mundo ideal que ancla y guía a las culturas de los hombres” (Argudín, 2011, p.66).

En consecuencia, se entiende que el modelo familiar que guió la vida de las maestras no solo fue moldeado por la educación que les dieron sus padres, sino también por el entorno social y cultural que las rodeaba. De este modo, estas experiencias se fueron reconstruyendo con el tiempo debido a los cambios políticos, sociales, económicos y culturales. Por lo tanto, la concepción de modelo familiar que las docentes tienen en la actualidad es un modelo renovado, ya sea porque modificaron algunos aspectos que no

consintieron como adecuados o porque dicho modelo fue transformado casi por completo.

Pero, ¿cómo se construye un modelo familiar? La familia es una institución que mediante la socialización establece un conjunto de reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas para cada integrante del núcleo familiar, John Money, en 1955, propuso estos como roles de género, que describen las conductas asignadas socialmente de acuerdo con el sexo. Como señalan Berger y Luckmann (1993), “las instituciones siempre tienen una historia de la cual son productos” (p. 74).

Para el tratamiento del tema, el capítulo se divide en tres apartados. El primero, denominado “La educación tradicionalista”, se divide en tres subtemas: “Aprendiendo roles de mamá”, en el cual las docentes mediante sus relatos ejemplifican los roles que tenía cada uno de los integrantes del seno familiar; en el siguiente subtema: “Y la familia, ¿es todo amor?, se esclarecen las dinámicas de interacción que se daban dentro del ambiente familiar; y finalmente, “la concepción de familia formada en la niñez”, visualiza el tipo de estructura familiar que las maestras interiorizaron durante su niñez y adolescencia.

En el segundo apartado denominado: “Y en la actualidad, ¿cómo son las docentes en el ámbito de lo privado?” se realiza un acercamiento al modelo familiar que las maestras tienen en la actualidad. Finalmente, el tercer apartado: “Familia y trabajo, ¿cómo se maneja esta relación”, da pauta para entender cómo han conjuntado el ámbito público con el privado.

1.1 La educación tradicionalista

La persona que se es en el presente tiene su origen en el pasado. Características como la forma de ser, de comportarse y de relacionarse con el entorno y con los demás están, en gran medida, influenciadas por lo vivido durante la niñez y la adolescencia; lo cual, ciertamente, no determina, puesto que el ser humano se construye y reconstruye de manera constante, pero sí deja huella en él.

Estas características particulares hacen alusión a la personalidad[4]. Es un patrón que no surge de la noche a la mañana; este se construye de manera gradual, día a día, a través de la interacción de la persona con su entorno. Su relevancia radica en la forma en que el individuo otorga significado a la realidad que conoce y a sí mismo, lo que conlleva a la construcción de una visión única del mundo y de su propio ser.

Berger y Luckmann (1993) señalan que: "… el proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación con su ambiente" (p. 66). Relación que abarca tanto el ambiente natural como humano, un entorno que posee un orden cultural y social específico, establecido y coaccionado por los "otros" significantes a cuyo cargo se halle.

La familia, como institución, tiene un papel fundamental en la formación de esa persona y su personalidad. Es ahí, en su interior, donde los niños: "forjan el carácter"[5], crean lazos afectivos o de repulsión entre sus integrantes, aprenden valores que lo acompañarán en su vida cotidiana, construyen su identidad y norman su conducta. Aunado a que es la primera institución donde se establecen derechos y obligaciones para cada uno de sus integrantes.

El grupo familiar, de manera implícita o explícita, educa según el género, incluso, antes del nacimiento. Hay tantos mitos alrededor de sus integrantes que ya no se cuestionan; se siguen por inercia, se legitiman y perpetúan generación tras generación. Se trata de situaciones y acciones tan "vanas", pero que representan la génesis de todo cuanto se desencadena posteriormente.

Asignar el color azul para los niños y el rosita para las niñas por "estética" parece inofensivo; cada uno tiene un matiz que lo representa e identifica. Sin embargo, al dar carritos, luchadores, bomberos y pelotas a los niños, se les empieza a visualizar desde sus primeros años como individuos que estarán en contacto con los otros, posicionándolos en el ámbito público. Mientras tanto, al dotar a las niñas de muñecas, utensilios de embellecimiento y limpieza, y pequeños electrodomésticos para las labores

[4] Feist, Feist y Roberts (2014), es "un patrón de rasgos relativamente permanentes y de características singulares que confieren coherencia e individualidad al comportamiento de una persona" (p. 4).
[5] Expresión utilizada para hacer alusión a que los niños y niñas se vuelven fuertes, resilientes y "luchones."

del hogar, se les encasilla en el ámbito privado, relacionado con el cuidado de los hijos y la entrega a la familia. Entorno que se convierte en su ambiente “favorito”[6].

Por tanto, la familia se encarga de instruir, transmitir valores y dotar de habilidades y actitudes de acuerdo con el género. Su primera función es establecer cuáles serán los derechos y obligaciones de hombres y mujeres y en qué medida son atribuidos a cada uno de sus integrantes.

A dicha formación, haciendo alusión al pasado, las maestras le han dado el calificativo de “tradicionalista o machista”, refiriéndose con ello a una educación con ideas arraigadas que versan en la forma en que, como integrantes del núcleo social, debían comportarse y regirse. Cabe aclarar que, al realizar el análisis del discurso, se percibe que dicho calificativo coincide en grafías, pero existen gradualidades en su concepción e implementación. Lagarde (2015) la denomina “opresión diferencial” (p. 105), señalando que la dominación de las mujeres presenta expresiones múltiples y diferentes debido a las costumbres, tradiciones o diferencias de clases, lo cual ha dado una idea errónea de pensar que sólo determinado grupo de mujeres vivirán oprimidas.

Al respecto la maestra Hitchel manifestó: “Yo tengo una familia muy tradicionalista y muy machista, en donde precisamente por la forma de educación, somos con valores muy arraigados con una moral muy rígida y muy estricta (…) los hombres podían escoger la profesión que quisieran…” (E1Hitchel061022). Esto hace visible que, en casa, había ciertas distinciones hacia los hombres, como al hecho de poder elegir cualquier carrera, incluso, esas que implicaban cuatro o cinco años más de estudio, sumados a los tres años de preparatoria.

Esta disposición no era igual para las mujeres. Para ellas existían “otras carreras”, a las que ingresaban al culminar la secundaria: secretaria o maestra, o bien, oficios que le permitieran emplearse en el futuro y que pudieran combinar con su labor principal de ama de casa, como cultora de belleza o modista. Estas restricciones no sólo perpetuaban la desigualdad de género, sino que negaban el acceso de las mujeres a campos de conocimiento considerados valiosos. Además, se les privaba de la posibilidad de

[6] Por encasillamiento o por obligación, no por elección racional, así funcionan los roles de género.

contribuir al saber público o a ocupar espacios laborales de prestigio académico o profesional.

Estas limitaciones se imponían bajo la concepción de que las mujeres no estaban destinadas a desenvolverse en el ámbito público, ya que el ejercicio de su oficio o profesión era considerado opcional, a diferencia de los hombres, para quienes era obligatorio. Como señala Oakley (1972), "…el trabajo es una actividad de todos los hombres adultos, pero sólo de algunas mujeres" (p. 183).

En este contexto, dotar a las mujeres de habilidades para ejercer un trabajo fuera de casa no resultaba fundamental, máxime cuando se tornaba como una invasión a las actividades tradicionalmente asignadas al sexo masculino. Esto se evidencia en el testimonio de la maestra Liliana: "el abuelo decía que: él no le daba educación a las mujeres para que terminaran manteniendo a los maridos" (E1Liliana211022). Este pensamiento refleja una realidad imperante en nuestros días: "…el papel del género femenino se centra en la vida doméstica, mientras que el del masculino se orienta hacia el éxito profesional" (Oakley, 1972, p. 222).

Para estas familias, la educación universitaria era un derecho social explícitamente concebido para los hombres, ya que ellos "tenían" la obligación de mantener a su estirpe, ser los proveedores y, por ende, los que requerían escolarización: no así las mujeres. El hecho de que ellas estudiaran se tornaba en el fondo como "peligroso", porque tomarían el "rol de provisoras" y reducirían la autoridad y obligación del sexo masculino. Ellos, los jefes de familia debían salvaguardar que el equilibrio no se rompiera: "…las mujeres si querían estudiar, tenían que hacerlo por su propia cuenta" (E1Liliana211022).

Se aprecia que:

> … la cultura constituye el factor fundamental a la hora de decidir a qué lado de la línea divisoria deben ser colocadas las distintas actividades. Los hombres y las mujeres van siendo moldeados de distinta manera por nuestra sociedad a través de la forma en que son criados, de la educación y de sus ocupaciones de adultos. (Oakley, 1972, p. 184)

Queda claro que, en estas familias, el hecho de ser hombre o mujer determinaba la apertura o el cierre de oportunidades educativas. Esta distinción y segregación se daba en dos frentes: uno familiar, que se encargaba de que se asumieran como "mujeres", con

su respectiva incorporación de roles; y otro desde la sociedad, que se encargaba de establecer y hacer cumplir los preceptos sociales asociados a su condición de género.

Un aspecto que destacó la maestra Ana:

> …fue otro rompe paradigma tremendo, ella me decía que eran dos mujeres en un grupo de 60 hombres en el tecnológico de Huejutla. Pero mi prima era muy buena en matemáticas. Entonces con eso se los "arrastraba así", como qué, o sea, aquí la mujer sirve. Sí, querían hacerle burla y algo, pero pues en los exámenes salía muy bien ella, así como que los callaba a todos y después hasta la buscaban para asesoría, pero mi prima tuvo un novio y se casó, no terminó la universidad, no terminó el tecnológico (E1Ana131022).

Este relato deja ver que, en aquellos años, el que una mujer ingresara a una carrera "ajena" a su género, se tomaba como afrenta a los hombres. Su prima tuvo que esforzarse y demostrar que sabía "más" que ellos, demostrando que una mujer también podía servir en ese ámbito. Estas habilidades le sirvieron para callar bocas y ser "aceptada" dentro del grupo, al grado de ser considerada para dar asesorías. Finalmente, ganó su condición de mujer y se casó, reforzando la idea generalizada: no invertir dinero en la educación de las mujeres, al final, ellas se casan.

Este fragmento ilustra una de las formas de la violencia epistémica: la restricción histórica del acceso de las mujeres a carreras y campos pensados y creados para hombres. Se observa que, cuando las mujeres ingresaban a estas profesiones, enfrentaban actitudes hostiles por parte de sus compañeros, quienes cuestionaban su irrupción en estos espacios. Esta resistencia masculina simbolizaba un rechazo no solo a su presencia, sino también a su capacidad de generar y transmitir conocimiento, consolidando así la violencia epistémica: "El desprecio hacia los conocimientos y las formas de conocer de las mujeres" (Castañeda, 2024, párr. cuarto).

Preceptos sociales restrictivos que no sólo se enfocaban en lo educativo, también en su vida cotidiana:

> En cuanto a lo social, mis hermanos podían irse de fiesta, pero las mujeres teníamos que salir a fiesta y con chaperón (E1Hitchel061022)

> Pero yo no podía llegar a mi casa después de esa hora, seis o siete de la tarde, era una vergüenza, una forma de ver las cosas muy, muy arbitraria, muy cerrada, como de… siento como que de esas telenovelas de principios del siglo XX o finales del siglo XIX, no sé por qué (E1Ana131022).

Para los hombres había libertad de salida; para las mujeres, no. Ellas debían estar vigiladas y cuidadas. A sus familias les importaba su comportamiento, pero predominantemente, la visión que daban hacia afuera, la opinión de los otros. No era significativo cómo se comportaran cotidianamente: "yo ya tenía una trayectoria de ser una niña bien portada, apegada a las reglas, responsable, que hacía hasta más de lo que le pedían" (E1Ana131022). Desafortunadamente, esas acciones no eran las que definían su actuar; su conducta tenía que apegarse a las concepciones imperantes en el núcleo social. Desde la mirada de la maestra, dichas medidas no eran acordes a la época de los 80's o 90's, su familia se regía bajo las concepciones de 100 años atrás.

Desde la perspectiva de Fernández (2010):

> Los valores y papeles escindidos para cada género tienen reconocimiento social diferenciado; esta construcción cultural pretende, apoyándose en tales diferencias, establecer una dicotómica jerarquización que acentúa la supremacía de lo masculino como valor y convierte lo diferente en desigual. Es éste el punto cardinal de la cultura patriarcal: las relaciones de poder de género (p. 82).

La maestra Ana atribuye todo lo vivido durante su niñez y juventud a la historicidad de sus padres, al entorno social y cultural donde se desenvolvieron durante sus primeros años, sumado a la herencia cultural familiar:

> Mi papá viene de la huasteca, de un entorno pues muy cerrado en sus costumbres, en sus prácticas; mi mamá viene de acá de San Felipe, donde también estaban muy tradicionales, ambos vienen de familias obrero-campesinas, pero muy rígidos en sus formas de convivir… (E1Ana131022).

> …mi mamá normalizaba muy bien esa situación, o sea, tener una mujer era como tener una propiedad, y ella lo reconoce, que cuando iba y se quejaba con mi abuelita de los malos tratos, mi abuelita le decía: "pues, ay hija, eso no es nada, hay mujeres que sufren más". La abuelita tenía una frase: "en esta vida hay que sufrir y amar a Dios" (E2Ana011222).

Esta frase, explicó, aplicaba sólo para las mujeres. Se intuye que las abuelitas pensaban que no había manera de escapar de ese tipo de trato; no estaba escrito en las sagradas escrituras, pero tácitamente se atribuía a un mandato divino. Sufrir era el castigo que se tenía por el hecho de ser mujer, por tanto, no había que quejarse, porque había mujeres que la pasaban peor.

Desde la perspectiva de Fernández (1993), el conjunto de instituciones que abarcan todos los ámbitos de la sociedad, son los encargados de crear y mantener subordinaciones. Al interior de dichas organizaciones los individuos socializan y construyen su identidad. Misma que los ubicará del lado que verán la "realidad": "… en situaciones de apropiar o ser apropiados, de dañar o de ser dañados, según la posición en que se encuentren" (p. 119). En consecuencia, la jerarquía o subordinación en la que se ubiquen no obedece a una elección personal, es resultado de una red social construida, incluso, antes de su nacimiento.

Este adoctrinamiento tradicional que con el que fueron educadas las maestras imprimió rasgos particulares sobre la significación que le dieron a dicho adoctrinamiento: algunas lo concibieron como un modelo rígido, pero con aportes positivos, como lo menciona la maestra Hitchel: "…entonces, el sacar adelante mi trabajo, mi matrimonio, mis hijos y todo, ha sido como decir: 'ves que sí pude y con todo lo que me diste'" (E1Hitchel061022).

Algunas lo normalizaron y aceptaron porque era lo que se vivía en esa época, como lo señala la maestra Liliana: "cada familia vive en un contexto diferente de acuerdo con los patrones de conducta que son formados y con los que son educados (…). Sin embargo, no lo entiendes hasta el momento en que te casas y tienes un hijo" (E1Liliana211022). Otras lo conversaron y racionalizaron, como sucedió con la maestra Ana: "Entonces, ya después lo platiqué con mi esposo, porque él tampoco concebía que fueran de esas creencias tan arraigadas, yo ya después lo comprendí" (E1Ana131022).

Actualmente, las maestras reconocen que dicha educación las colocó en una posición diferente a la de los hombres y la aceptan parcialmente por considerarla una práctica normalizada dentro de la dinámica familiar, pero no aplican los mismos métodos con su familia actual, desde su rol de madres. Observándose que la ruptura parcial con

estas dinámicas normalizadas revela un cambio generacional, donde las maestras, desde su posición de madres, han optado por construir relacionas más equitativas, alejándose del modelo rígido que marcó sus primeros años de vida. Aspecto que será analizado posteriormente.

Conway, Bourque y Scott (2013) señalan que las instituciones no siempre tienen éxito en su cometido, pues los hijos no siempre aceptan completamente las conductas consideradas aceptables. De ahí, la negativa o aceptación parcial de acatar lo establecido o la reinterpretación que hacen a lo que se considera normal (p. 24).

Este apartado ofrece una reflexión profunda sobre cómo la familia y la sociedad han inculcado desde la infancia roles de género que condicionan las expectativas y el comportamiento de hombres y mujeres. Destaca que, desde pequeños, se asignan valores que refuerzan la división entre el ámbito público (para los hombres) y el ámbito privado (para las mujeres), lo cual tiene un impacto duradero en la vida de las maestras.

Se hace latente que la influencia de la educación tradicionalista jugó un papel esencial en la formación de la personalidad y los roles de género que las maestras internalizaron desde su niñez, por lo que resulta fundamental profundizar en cómo se desarrollaron y asimilaron estos roles en su vida cotidiana. En el siguiente subapartado, se examinará cómo se dio el proceso de aprendizaje de los roles maternos y el impacto de la identidad femenina en su entorno familiar.

1.1.1 Aprendiendo roles de mamá

Para hablar de los roles dentro de la dinámica familiar, es importante considerar el contexto cultural y ubicar a las maestras en el periodo histórico en el que transcurrió su vida en casa, que comienza aproximadamente en 1960, tomando en cuenta a la maestra de mayor edad, y termina en el año 2000, cuando la más joven dejó su hogar. Según lo observado, estas tareas no difieren mucho en relación con el estrato económico.

Para Fernández (2000), los roles de género indican aquel “conjunto de comportamientos previstos y asignados a uno u otro sexo desde la cultura en una sociedad y momento histórico específico” (p. 65). A través del rol de género se prescribe cómo debe comportarse un hombre y una mujer en la sociedad, en la familia, con

respecto a su propio sexo, al sexo contrario y ante los hijos; incluyendo determinadas particularidades psicológicas atribuidas y aceptadas; así también los límites en cuanto al modo de desarrollar, comprender y ejercer la sexualidad, lo que resulta interesante porque referencia la feminidad y la masculinidad, que se transmite generacionalmente a través de las diversas influencias comunicativas de la sociedad.

Creencias, que son elecciones no conscientes, se imponen desde el nacimiento y guían la vida de las personas. Por tal razón, el hecho de ser hombre o mujer será el trato que recibirán de los conformantes del seno familiar, trato diferenciado que se refleja en la forma de relación y las actividades que le enseñan. Esto conduce a reafirmar las ideas concebidas, arraigadas y aceptadas de lo que es femenino y masculino. Vislumbrándose que, dentro de la familia, cada integrante tenga asignada diferente actividad. Primero, conforme a ser hombre o mujer; posteriormente, de acuerdo con el orden jerárquico que se tenga dentro de la familia.

En esa tesitura, dependiendo sí sé es padre, madre, hijo, hermano o hermana, tomando como referencia una familia nuclear tradicional, se tendrá una posición que asigna derechos y obligaciones. Percibiéndose que “la cultura, a través de las instituciones y las normas, establece un sistema de control de los miembros en el cual se enseñan y se aprenden una serie de conductas y roles cuya existencia contribuye a la estabilidad de la sociedad (Álvarez, 2016, p. 18).

En relación con los roles atribuidos específicamente a los hombres, Fernández (2008), señala:

> …lo masculino se articula alrededor de la virilidad. La perfección, eficacia, la excelencia, el éxito, la razón, la condición para emprender, dominar, competir son los atributos psicológicos por definición expresados en roles instrumentales. Es éste el lugar de la cognición, del intelecto, del saber, de la cultura, del poder, solvencia económica y capacidad resolutiva en el ámbito público. Este contenido se asigna fundamentalmente a los hombres (p. 2).

Por esta razón, casi en automático, la sociedad y la familia le asignan al padre el rol de lo productivo, el proveedor de la casa, el que busca y lleva el sustento a la familia. Dentro de esta dinámica se le confiere el rol de jefe de familia. No es que la mujer no

tenga injerencia en ella, pero se reconoce que es papá quien mantiene el hogar y, por tanto, es quien manda.

Dicha postura se visualiza con lo mencionado por la maestra Hitchel: “en la casa el que mandaba era papá (…) mi papá era lo económico; si no cumplías en la escuela, te perdías de que te comprara un pantalón, (…) o te diera cinco pesos para gastar en la escuela” (E1Hitchel061022). El papá era quien movilizaba el poder adquisitivo, quien poseía los medios económicos y, por ende, quien establecía los costos a pagar o los castigos a imponer a los hijos en caso de que no cumplieran con las responsabilidades escolares y/o familiares, aunado que su investidura servía de ejemplo para los hijos:

> si él pudo lograr eso, ¿por qué yo no voy a poder lograr más?” ¿No? y él siempre nos decía: “si vas a hacer algo que sea lo más fregón”. Entonces yo decía: el promedio es que todo mundo se casa, mujeres se casan y ya se olvidan, ¡pero no! yo quiero ser alguien, quiero ser así como mi padre, fue mi ejemplo y mi inspiración. Dije: yo también quiero ser el ejemplo de mis hijos y quiero ser la inspiración para que más adelante trabajen (E1Hitchel061022).

De tal manera, que la imagen del padre se contemplaba como el que lograba, el que aportaba, al que había que igualar. Confiriéndole ciertos privilegios en las dinámicas de poder familiar, dado que no se cuestionaba si efectivamente era el dotador financiero, simplemente se asumía, como lo menciona la maestra Aluma: “Yo creía que papá era el proveedor… y no” (E1Aluma031022). Ahora que lo racionaliza, se da cuenta que su papá asumió otros roles y otros atributos: “Mi papá era el que nos leía, mi papá era el que nos cantaba, mi papá era el que nos apapachaba” (E1Aluma031022). Cualidades que para su época eran asignadas exclusivamente a mamá.

Así como el padre, la madre también tiene un rol. A ella se le asigna lo reproductivo y todo lo concerniente a la atención de los hijos: higiene, alimentación, normas de comportamiento, ayuda en las tareas escolares, etc. No tiene que preocuparse de lo económico. A ella se le confiere la atención y educación de la descendencia y su desempeño dentro de la dinámica familiar, porque ella se queda en casa, “no trabaja.”[7]

[7] Expresión utilizada por muchos años, hasta que dedicarse preponderantemente a las labores del hogar, fue considerada una actividad que permitió el otorgamiento de derechos mediante el pago de una

En la opinión de Fernández (2008), aparece “la idea de lo femenino como sinónimo de dulzura, delicadeza, cuidado, el lugar de la emoción, de los afectos, de los sentimientos, de la intuición, de ser más por los otros que para sí” (p.2). Su papel dentro de la familia tendrá que ser aquel donde se realcen dichas cualidades, las inherentes a su naturaleza. Lo cual refiere la maestra Isela:

> Mi mamá era maestra, se casa y completamente dependiente de mi papá. Yo lo que recuerdo de mi mami, era a una persona todo el tiempo atendiendo la casa, a las dos de la tarde, el desayuno, la comida, la cena, la ropa, todo y digo, bueno al final yo me llevo algo muy bueno de ella muy importante “la familia es primordial” (E1Isela111022).

Se observa que su mamá, a pesar de que ya tenía una carrera la abandonó para cumplir su rol: esposa, madre, ama de casa. Desarrollarse profesionalmente perdió sentido para ella. De modo que, renunciar a su profesión y optar por la dependencia económica y social fue considerado un sacrificio de amor que se pagó con la satisfacción de haber cumplido con sus hijos y, en general, con su familia.

Álvarez (2016) plantea que “la cultura por medio del lenguaje, los procesos de socialización, las relaciones, normas y valores, permiten a los seres humanos interactuar socialmente mediante la aceptación de un compromiso establecido con la normatividad impuesta por la colectividad” (p. 10). Este compromiso, sin estar establecido en un documento jurídico o en algún acuerdo familiar es validado y aceptado por el grupo de pertenencia. Por lo tanto, la madre tenía ciertos estándares que cumplir, sin importar la renuncia o los sacrificios que tuviera que hacer para desempeñarlos.

La dinámica cambiaba cuando la madre tomaba el papel de dotadora del sustento familiar: “mamá tiene que salir de casa para trabajar (…). Sin embargo, pues tuvo que adquirir otras actividades porque no solamente tenía una familia que dependía de ella (…) Mi mamá adopta el rol de mamá de sus hermanos.” (E1Liliana211022). Se observa que la madre tuvo que “robar” tiempo de su función como madre para cubrir lo prioritario: lo económico, dejando el cuidado de su hija en un familiar: “Yo me quedo bajo el cuidado y la crianza de quién fue mi madre de crianza, que fue mi bisabuela a quien amo

compensación. La cual está contemplada en el Artículo 476 bis del Código de Procedimientos familiares para el estado de Hidalgo y entró en vigor a partir del primero de enero de 2017 en el estado de Hidalgo.

eternamente y me formó y me educó de una forma muy amorosa…" (E1Liliana211022). Papel que fue cumplido a cabalidad.

Así, el papel de la madre fue cumplido por la bisabuela, tal como lo señala Lagarde (2017), donde menciona que el mito "madre sólo hay una" (p. 304), está muy alejado de la realidad, ya que, para cumplir con su maternidad, las mujeres se apoyan con tías, abuelas, hermanas, sobrinas, etc. Por ende, la maternidad es colectiva.

Aunque no siempre la figura de la madre, o de quien la ejerce, se recuerda por la entrega y el amor, algunas de ellas la rememoran por la rigidez de sus acciones, por la imposición de reglas, la que regaña, la que establece límites, tal como se manifiestan a continuación: "Mamá es la que ponía las reglas. Mi mamá era la más dura" (E1Aluma031022). Lo cual se complementa con lo aportado por la maestra Liliana:

> … Para la abuela todo tenía que ser perfectito (…) todos los días llegando de la escuela teníamos que lavar nuestras calcetas ¡y blanco, es blanco!, nos daba un pedazo de jabón chiquito, se llamaba lejía, era amarillo y con ese teníamos que tallar las calcetas, ardían las manos horribles, de hecho, ese jabón yo lo odio y no te podías pasar, porque si te pasabas se picaban las calcetas y entonces venía el tablazo (E1Liliana211022).

Esto muestra que la madre, o quien asumió su papel, se encargó de remarcar en ellas aspectos fundamentales de comportamiento y los roles que tenían que cumplir dentro del hogar. Si estos actos no se realizaban conforme a lo esperado, era necesario hacer uso de la intimidación o la violencia. Álvarez (2016) señala que "la colectividad determina no solo el comportamiento correcto dentro de una cultura, sino que se encarga de asignar los roles y determinar la identidad social de los individuos" (p. 12). Se asignaba a la madre la responsabilidad de enfatizar en los hijos e hijas las normas de conducta, los correctivos y las tareas que como mujeres-niñas debían de cumplir.

Por tanto, la imagen de la madre mitificada, vendida y asumida culturalmente, se difumina. Esa imagen abnegada, sufrida, sumisa… se cae, y entonces, se muestra tal como es: el pilar familiar que lidera desde el anonimato, que tiene momentos de comprensión y dulzura, pero también es autoritaria e intransigente cuando se requiere.

De este modo, cada uno de los miembros que suelen conformar a la familia tiene una función y cubre requerimientos familiares particulares. Tal es el caso del hijo varón,

ese que llegado el momento asumirá el mismo papel del padre; por consiguiente, es fundamental que día a día se le aporten las herramientas necesarias para asumir dicho rol. Esto porque, culturalmente, recae en él la obligación de aportar los recursos económicos suficientes para el bienestar familiar.

En relación con ello, la maestra Isela comparte lo visto en su niñez: “mis hermanos regularmente se dedicaban al ganado, lo que eran las vacas y todo eso” (E1Isela111022). Esta actividad económica, a la que se dedicaba el papá y de la cual obtenía los medios monetarios para solventar los gastos familiares, se percibía como un trabajo pesado. Por lo que, enseñar el oficio al hijo cumplía con dos propósitos: el primero, mostrarle que “un lápiz pesaba menos que una pala”, y segundo, dotarlo de un trabajo para mantener a su familia, en caso de no culminar sus estudios,

La maestra Hitchel enfatiza al respecto: “los hijos al trabajo con papá” (E1Hitchel061022), de lo cual se asume que, sin importar el número de hijos varones, todos en su momento aprendieron y contribuyeron con su trabajo al sustento familiar. Esta actividad, además de ser aprendida, era perfeccionada día a día.

Berger y Luckmann (1993) plantean que “al desempeñar ‘roles’ los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos ‘roles’, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (p. 96). Al ejercer cotidianamente dicho rol, el hijo varón asumía que su función era ayudar y aprender el oficio del padre, de tal manera, su lugar social estaba en el ámbito de lo público, allí donde el tiempo invertido se redituaba con dinero. Al retornar al hogar, era atendido de la misma forma que su padre, rol desempeñado por su madre y/o sus hermanas.

Aunque, como lo menciona la maestra Aluma, en los hogares donde la mamá asumía ciertos roles de papá y además imperaba el género femenino, no era tan notoria dicha diferencia: “nada más tuve un hermano hombre, entonces no vi tanta, tanta diferencia” (E1Aluma031022). Esto indica que el tipo de familia y su constitución también determinaba los roles. Este tipo de ambientes permitía que las mujeres se rebelaran en cierta medida contra lo establecido y, por consiguiente, alternaran sus labores de casa con el ámbito público. Así, el contexto cultural también determina los roles; el contexto

rural no es igual que el urbano, y si a esto se suma la condición de clase social, se generan diversos escenarios

A la pregunta planteada ¿Había actividades marcadas para usted o a todos los criaban igual? La maestra Aluma contestó:

> A todos igual (…) o sea no fue así como que esto es para hombres, sino que también me gustaba montar caballos, y andar ahí. Este, mis juegos eran de niños. Yo era así como que, "¿yo por qué voy a aprender a jugar a la comidita?", yo fui un poquito más "ruda" en ese sentido (E1Aluma031022).

No obstante, es visible que, aunque la maestra tenía mayor campo de acción, inconscientemente tenía asentadas las actividades propias de la mujer. Esto lleva a pensar que toda tarea y actitud que no se ciñe a la prescripción femenina se percibe como "ruda". Desde el punto de vista de Berger y Luckmann (1993) "Todo comportamiento institucionalizado involucra 'roles', y éstos comparten así el carácter controlador de la institucionalización" (p. 96). Dicho control se ejerce, incluso, desde los propios actores sociales, y el control deviene desde sus propias preconcepciones.

Desde la perspectiva de Foucault (1983), esto sucede porque dicha forma de poder está aplicada a la vida cotidiana del individuo, a quien marca con su propia individualidad, lo adhiere a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él debe reconocer y que los otros también deben reconocer en él. Por tanto, la maestra Aluma ya sabía cómo debía regirse, qué funciones y actividades tenía predestinadas por su naturaleza, que al realizar otras "no concernientes" a su género, se sentía fuera de sí.

Con respecto a tareas específicas en casa, la maestra Liliana expresa: "sí, había actividades asignadas. Yo tenía que limpiar mi habitación, me tocaba la sala y me tocaba la cocina, además aprendí a lavar mi ropa muy pequeña, entonces me tocaba lavar mi ropa" (E1Liliana211022). Se observa que las actividades asignadas para su género eran la limpieza del espacio físico: cuartos, sala y cocina, además de iniciar con el lavado de ropa, porque para ese momento, la maestra contaba con apenas cinco o seis años, pero conforme iban creciendo, en automático se sumaban otras actividades, como lo menciona la maestra Ana: "… yo a los 12 o 13 años yo era responsable de tener limpia

mi casa, impecable. Y no nada más era la cocina o el baño, era toda mi casa impecable, mi mamá no podía ver nada sucio porque era el regaño sobre mí" (E1Ana131022).

Se observa que, conforme las niñas crecían, las responsabilidades aumentaban, incluso, hasta asumir en partes el rol de la madre: "… mi hermana la más grande que es como la segunda mamá, ella me lleva a mí 15 años" (E1Hitchel061022). Percibiéndose que la edad era un factor determinante para la asignación de responsabilidades y no se trataba de una cuestión opcional, sino obligatoria. Berger y Luckmann (1993) señalan: "En el caso de normas para 'roles' socialmente definidos, el acatarlas y el no acatarlas deja de ser optativo, aunque, por supuesto, la severidad de las sanciones pueda variar de un caso a otro." (p. 96), pudiéndose presentar sanciones en forma de regaños o incluso de golpes.

Esta severidad no obedecía al hecho de querer enseñarles actividades para el momento; todo el proceso estaba pensado para el escenario que en el futuro iban a enfrentar: el matrimonio y la formación de una familia. Como lo enfatiza la maestra Aluma:

> Sí, mi papá decía: "enséñale a cocinar" y yo creo que de ahí saqué mi rebeldía de que la cocina no me gustaba, porque mi papá decía ¡Enséñale a cocinar! Cuando yo escuché: "¡Enséñale a cocinar porque ya se va a casar!" pues "moles" yo no voy hacer eso. Y toma, si terminé haciéndolo (E1Aluma031022).

Aunque, como ella menciona, el hecho de que le impusieran actividades preestablecidas para su género era motivo de enojo y rebeldía, reconoce que, llegado el momento ganó parcialmente su "naturaleza femenina" asumiendo el rol culturalmente asentado: esposa-madre-ama de casa.

En el caso de la maestra Isela, su experiencia es un poco más acorde con la época actual, porque no fue una obligación salir de la casa de sus padres con todos los conocimientos requeridos para "ser mujer". Esto se justifica con el hecho de ser la "consentida[8]", por ser la única niña entre muchos hijos varones, como lo expresa:

> Llega un momento en el que a mí un poco más en la casa, lo que sí nunca, la cocinada, o sea yo le ayudaba a mi mamá por ejemplo en las labores de barrer, trapear y todo eso

[8] Ser tratadas con indulgencia o condescendencia, especialmente por parte de la mamá.

¿no?; pero como que sí un poco consentida porque era la única, la única niña (E1Isela111022).

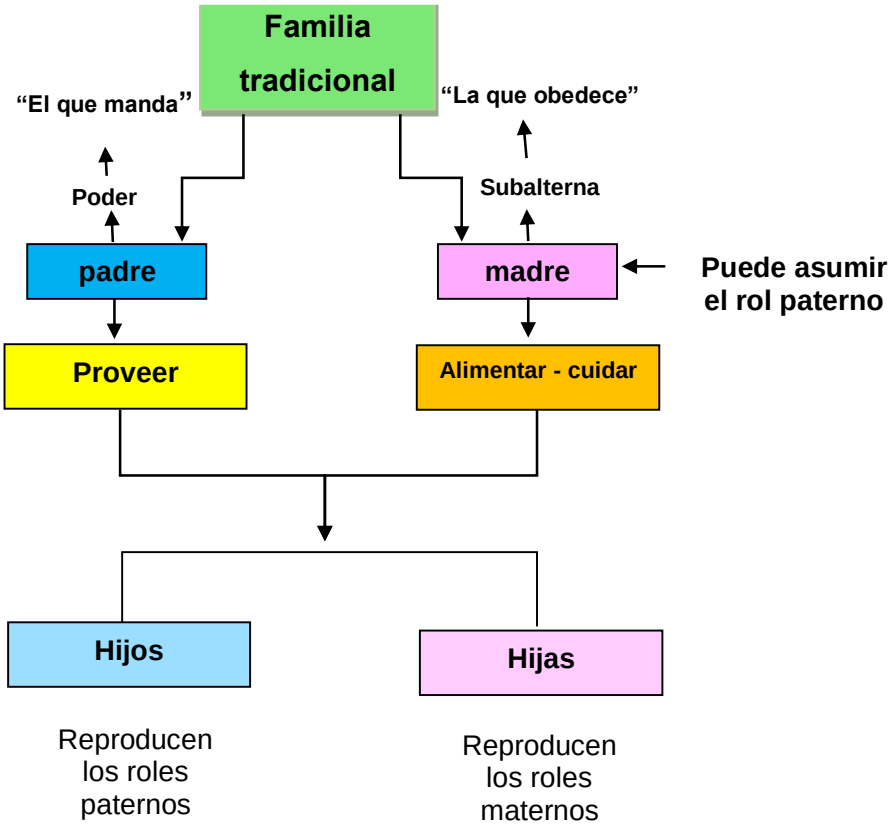
Notándose que la comida y el acto de elaborarla representa la condonación de la madre hacia su género. A través de este gesto, las madres expresan su amor hacia sus hijas. No obstante, cuando sea necesario, la hija buscará la manera de adquirir dichas habilidades culinarias, ya sea con su familia o fuera de ella: “Pues yo, a guisar aprendí muy tarde, sí, estaba como muy consentida por qué mi mamá hacía de comer (…). Ya aprendí a cocinar hasta la universidad, que un poquito ya medio me interesaban algunas recetas y yo, ¿cómo haces esto? ¿Cómo aquello? y se me dio la idea” (E1Gaby101022).

Berger y Luckmann (1993) sostienen que “Los ‘roles’ representan el orden institucional” (p. 97), que se concibe desde dos niveles. En primer lugar, como rol mismo, por tanto, cuando se representa el rol de madre-esposa-ama de casa, no se está actuando como Gaby, Isela, Ana, “por sí solas”, sino como Liliana, Aluma o Hitchel en su papel de “amas de casa”, “mamás, o “esposas”. En segundo lugar, mencionan que dicho rol representa todo un nexo institucional de comportamiento; el rol de “ama de casa” tiene relación con otros roles, cuya totalidad abarca la institución de la familia y, por tanto, cada una de ellas, actúa como su representante.

De lo anterior se rescata que los roles actúan tanto en el ámbito público como privado, donde cada uno de los integrantes de la institución familiar sabe cuál es la posición que ocupa. Así, de forma implícita, cada miembro de la célula nuclear tiene asumido su rol y, por ende, lo desempeñará de acuerdo con las pautas establecidas. Papá será proveedor, mamá asignada a la reproducción y al cuidado de la familia, hijos a continuar con los roles del padre, y las hijas, a aprender los roles de la madre. (véase E1).

Después de explorar cómo las maestras internalizaron los roles maternos y las actividades culturalmente asignadas, en el siguiente subapartado se explorará si la concepción de familia se sustentaba en un ambiente de amor y cordialidad o si, era desde dinámicas basadas en la coerción y la violencia, analizando las implicaciones que tuvo en su desarrollo personal.

E. 1. La familia como: Institución tradicional



1.1.2 Y la familia, ¿es todo amor?

Cuando se piensa en familia, por tradición, se vincula con el espacio, con la casa, con el hogar. Se suele imaginar ese lugar que permanece estable, inamovible, con recuerdos que se quedaron plasmados en sus paredes y en sus patios, y cuyos ocupantes son "rostros amorosos conocidos"[9]. Incluso, se suelen atribuir propiedades curativas: donde las penas se alivian y aminoran; donde el cobijo de sus integrantes protege; y donde las risas y las alegrías se acrecientan. Esa morada, vista como institución, se le dota y atribuye la función de socialización, es decir: "la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él" (Berger y Luckmann, 1993, p. 164).

[9] Con mayor énfasis, el de la madre.

Dicha inducción corresponde a la definición que los otros: sus padres, sus abuelos, sus mayores, hacen de la realidad y, en consecuencia, es presentada como realidad objetiva. De esta manera, los otros imponen el mundo para él, seleccionando aspectos según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también con respecto a sus idiosincrasias individuales, históricamente arraigadas.

Sobre estas relaciones familiares vividas en su niñez y adolescencia, nos cuentan las maestras:

> …esa infancia fue maravillosa, digo, yo tengo tan bonitos recuerdos de todo eso. (…) Mi papá siempre tenía la costumbre de observar el cielo, me decía: "mira, ¿ya viste esa estrella? Esta se llama así y así", porque mi papá salía con los trabajadores a ver el río, algo que yo también aquí hago (E1Isela111022).

Desde la mirada de la maestra, esos pequeños momentos de convivencia con el padre fueron relevantes, el hecho de que él compartiera tiempo y espacio con ella, dejó recuerdos significativos. Lo describe como un padre dotado de sabiduría, y no específicamente de conocimiento escolar, sino de aprendizajes de vida. Enseñanzas que ella aplica actualmente en su vida cotidiana.

Observándose que de la familia se suelen "extraer, y sin duda de forma universal, (…) modelos ideales de las relaciones humanas…" (Bourdieu, 1997, p. 128). Se atribuye al hecho de convivir con la familia un motivo de felicidad. Congelando cual foto la escena agradable y extrayendo lo vivido en pequeños fragmentos de tiempo.

Pero, así como se rememoran recuerdos agradables, también se traen al presente, situaciones que en su momento resultaron controversiales. Ejerciendo la autoridad sin miramientos. Tal como lo señala la maestra Hitchel:

> Yo recuerdo que uno de mis hermanos una vez se portó mal, le dio un trancazo a uno de sus compañeros, le rompió el tabique, y mi papá lo castigó un mes; no iba a la escuela, pero tenía que ir a dejar su tarea como si estuviera en la escuela, pero no sabía ni cómo hacerlo porque no recibía la instrucción del maestro (E1Hitchel01022).

Fue un acto que el padre consideró reprobable. Por lo tanto, aplicó a su hijo la sanción de no asistir al recinto que, con sus acciones, estaba trasgrediendo. Álvarez (2016) manifiesta que dentro de las instituciones "la observancia y control se ejerce por

medio de sanciones establecidas con el fin de evitar las transgresiones" (p. 18). Se identifica que el castigo fue para mostrar a su hijo su desaprobación de conductas disruptivas. Así, "el castigo de terceros puede ser considerado como una especie de aplicación de la cooperación para mantener la paz y el bienestar en el grupo y juega un papel fundamental en la creación y el mantenimiento de las normas sociales en general" (Álvarez, 2016, p. 18).

Estos procesos forman parte de la cotidianidad; se crece en una sociedad que impone normas y modelos, encargándose no sólo que sean cumplidas sino internalizados y aceptados, generando que, dichas relaciones de poder se perpetúen: "Mi contexto no fue violento físicamente, la violencia era más psicológica y emocional" (E1Liliana211022). Mostrando que la familia, en su afán de aleccionar en roles, llevó a la maestra interiorizar conductas que considera válidas en la actualidad:

> A mí me dijeron "las calcetas tienen que ser blancas", ahora a mis hijos: "blancas". A lo mejor yo ya no les compro el (específica que es un ejemplo), a lo mejor yo ya no les compro la lejía, pero pues ahora: "échales Ace" ¿no?, "déjalas remojando", porque "las calcetas son blancas" (E1Liliana211022).

Prácticas aparentemente tan inofensivas que fomentan y legitiman la aceptación de un conocimiento subordinado, moldeando a las mujeres para que asuman sin cuestionar su rol secundario en la sociedad, perpetuando la desvalorización de sus saberes. Pero que, además, en la actualidad reproducen con sus hijos, no con los mismos medios, pero sí con las mismas formas: "las calcetas son blancas".

Finalmente, la maestra Hitchel plantea acerca de las sanciones que se imponían en casa por no portarse conforme estipulaba la familia:

> Antes no se hablaba de que se necesitaba un psicólogo, antes era una chancla o en la casa de mis papás era un fuete para el caballo, él te decía: "si te portas mal aquí está"; y la malvada cuarta pues duele mucho, entonces preferíamos portarnos bien, y yo siempre fui niña bien portada (E1Hitchel061022).

Hace mención de cómo han cambiado los tiempos. Concibe que, en la actualidad ante cualquier indicio de que el niño se porta mal o que tiene conflictos emocionales, se piensa en un especialista para resolver el problema. Para ella, anteriormente, los hijos

tenían mejores conductas porque sabían con antelación cual era el castigo si no se portaban bien. No era necesario tener un experto, con la chancla o el fuete era más que suficiente. Denotándose que la advertencia del castigo físico fue el recurso más utilizado por su padre para guardar el orden y las buenas costumbres familiares. El miedo fue uno de los ejes rectores de la relación padre e hijo. Aspecto que permite dilucidar que, al hacer uso de la violencia, ya no se estaba ante una relación de poder, sino de sometimiento.

Aunque existe otro tipo de violencia que ninguna de las maestras percibió: la simbólica. Bourdieu (2000 citado por Álvarez, 2016) define este concepto como una forma de dominación que opera de manera implícita y transforma las relaciones de poder en normas aceptadas socialmente. Este tipo de violencia "(…) se caracteriza porque transforma en naturales aquellas modalidades culturales que tienen por finalidad someter un determinado grupo social, utilizando estrategias que han sido desarrolladas por aquellos que tienen el poder" (p. 21). En sus familias, esta violencia se ejerció mediante la reproducción de estereotipos de género: asignación de roles de género, moldeamiento del comportamiento y reglamentación social y familiar.

Si bien estas prácticas eran vistas, por las maestras, como enseñanza y preparación para la vida adulta, su impacto fue profundo en la construcción de sus subjetividades. Al aceptar estas reglas como "normales", fusionaron lo impuesto a lo realmente deseado, perpetuando dinámicas de desigualdad que han trascendido a sus ambientes laborales.

A través de los diversos fragmentos que se presentaron, se muestra que la función principal de la familia es la socialización. Los agentes sociales (padre, madre, abuelos, tíos, etc.) que preparan al niño o joven para su vida adulta tienen que actuar por momentos con la delicadeza, fraternidad y amor que la ocasión amerita, pero también con la severidad que algún acontecimiento requiere. Por tanto, no existen tendencia hacia una de las fronteras (amor vs violencia), porque en las familias, "ni todo es amor, ni todo es violencia".

Tras haber examinado cómo las interacciones familiares oscilaban entre el amor y la "disciplina", y cómo estas moldearon la personalidad y las experiencias de las maestras, se da paso a profundizar en cómo dichas experiencias dieron forma a su

concepción de familia. En el siguiente subapartado, se analizará la estructura familiar que las maestras tuvieron durante su niñez y adolescencia y cómo esta contribuyó a la formación de sus ideas sobre el significado atribuido a pertenecer a una familia.

1.1.3 La concepción de familia formada en la niñez

De acuerdo con Bourdieu (1997), "la familia se basa en una constelación de palabras, casa, ocupantes de la casa, house[10], home[11], household[12], que, bajo apariencia de describirla, construye de hecho la realidad social" (p. 126). Esta conceptualización asigna a la familia un conjunto de elementos aislados que, por sí mismos, podrían parecer irrelevantes. La trascendencia impera cuando todos sus elementos se conjugan para formar una unidad, y es a partir de ella que se construye la realidad social. Como señala Méndez (2018):

> La conceptualización de la familia más habitual toma como punto de partida una estructura familiar que podemos encontrar en ella a través de la clasificación por los miembros de la familia, la cual suele definirse así:
>
> Familia nuclear, progenitores e hijos en el caso de que los haya.
>
> Familia extensa, incluida la familia nuclear, añade a los abuelos, tíos, primos y otros parientes, sean consanguíneos o afines.
>
> Familia monoparental, en la que el hijo o hijos vive(n) sólo con uno de los progenitores. (p. 162). Entre otros.

Estructuras que permiten identificar sin miramientos los sujetos que la componen (padre, madre, hijos, abuelos, tíos, pareja, etc.). La diferencia estriba en la dinámica familiar que se vive en su interior y los roles que cada integrante asume, particularidades que las vuelve únicas e inigualables. De ahí la importancia de analizar las características de las familias de donde surgieron las maestras. Un primer ejemplo corresponde a la familia extensa.

Al respecto la maestra Aluma platica:

[10] casa
[11] hogar
[12] familiar

> Fui educada así, con abuelos, con abuela materna, paterna, y un tío y una tía. Un tío paterno, un tío abuelo paterno y digamos que viví dentro de ese ámbito…
>
> Mi mamá digamos que ahí no tenía mucho la decisión. Allí la decisión la tenía una tía, [¿Por qué la tía? Pregunté] Ay, híjole, es que, a raíz de mi bisabuelo, el abuelo falleció joven, mi papá se quedó muy niño, digamos que huérfano; se crio entonces con sus abuelos, junto con su hermana, entonces mi tía fue muy sobreprotectora de mi papá y ahí mi papá pues, diría una niñita: *"hizo concha*"[13], entonces pues también te protejo, no nada más al hijo, al hermano, protejo también a los hijos. Ella no tuvo hijos, entonces nosotros venimos siendo como sus hijos, como sus hijas (E1Aluma031022).

Deduciéndose que la causa que generó la familia extensa fue la sobreprotección que la tía y abuelos le dieron a su padre tras quedar huérfano de padre, pero más por lo conveniente que a él le resultó. Cuando su papá decidió formar su propia familia, década de los 60's, en la cultura mexicana, con mayor incidencia en las comunidades rurales, correspondía al hombre ser el proveedor familiar y, por ende, quien culturalmente debía construir la casa. Por lo tanto, simplemente siguió la tradición y llevó a su pareja a vivir con sus abuelos, con la idea de realizar posteriormente el patrimonio familiar. Percibiéndose, que no fue realizado durante la niñez y adolescencia de la maestra, o bien, fue construido en el terreno de los abuelos.

Esta decisión implicó que sus padres cedieran tanto la independencia de su privacidad familiar como el poder de decisión a su tía (hermana de su papá). Figura que asumió el rol maternal hacia su hermano y también hacia sus sobrinos (hijos de este), tomando decisiones importantes sobre el destino de toda la familia. Lagarde (2015) señala a este tipo de mujeres como "la mujer que no concibe, gesta, pare, y a pesar de todo es madre" (p. 303). Hecho que resulta controversial, puesto que apenas era dos años mayor que el papá. Como ella misma lo describe: "era una jerarquía" (E1Aluma031022).

De la misma manera, la maestra Liliana comparte algunos sucesos vividos en su familia extensa: "Ellos me miran como si yo fuese su hermana, pero la verdad es que no soy su hermana. (…) también tuve muchos primos porque, al final de cuentas, ellos

[13] Refiriéndose a que su papá aprovechó la situación de ser el hermano menor, por tanto, se dejaba ayudar y proteger por la hermana.

tuvieron hijos y la familia pues fue creciendo, creciendo y creciendo…" (E1Liliana211022). Observándose que cuando se presenta una estructura familiar extensa, dada la cercanía existente y la convivencia entre sus integrantes, se tiende a asumir a todos como hijos de los abuelos, tal como lo hace notar la maestra, relegando la imagen de la madre y convirtiéndola en mera proveedora, sin injerencia en la educación de su hija.

En la misma tesitura, afirma: "Esa educación no me la dieron solamente a mí, se la dieron también a una de mis primas con la que estábamos casi en las mismas edades y pues los papás la encargaban porque se iban a trabajar, entonces prácticamente la educación fue así" (E1Liliana211022). Percibiéndose que, en las familias extensas, la autoridad puede recaer en un ascendiente, como abuelos, tíos o tías, y no precisamente en el padre o madre, por la necesidad o comodidad que resulta dejar a los hijos encargados en la casa de los abuelos mientras los padres trabajan.

Otra forma de estructura identificada en los extractos de entrevistas es la familia nuclear. La maestra Isela, a través de su relato, cuenta que ella vivió con su papá, su mamá, sus cuatro hermanos y ella. Aquí un pasaje de la concepción de su familia:

> A lo mejor ahora entiendo que muchas pensamos que, si nos tropezamos en nuestra pared como pareja, o perdonamos o no perdonamos, pero también tiene que ver hasta qué punto es el perdón, porque todos nos equivocamos, pero esa unión de la familia es algo que sí le tengo que admirar a mi mamá porque siempre pensó ella que lo más importante era tener a su familia junta (E1Isela111022).

De donde se rescata que, de acuerdo a la perspectiva de la maestra, en el matrimonio o la pareja conformada por sus padres, se presentaron algunos problemas que en su momento requirieron el perdón por parte de su mamá, gesto que merece su admiración, porque permitió que su familia se mantuviera cohesionada, sólida y fuerte. Así, la enseñanza es: ante los diversos problemas que se presentan en la pareja, hay que considerar el perdón como una alternativa de solución.

La maestra Gaby comparte cómo vivió parte de su niñez y adolescencia

> Nosotros somos cuatro hermanos, somos tres mujeres, yo soy la última… me acuerdo poco de ellos, con la que me sigue me lleva diez años, entonces viví siete años, seis o siete años con ella cuando se fue con el novio, se casó y se embarazó. Entonces la otra

pues era tres años más grande también. Yo no tengo muchos recuerdos con ellos por la diferencia de edad (E1Gaby101022).

La maestra Gaby, a diferencia de las anteriores docentes, se distingue por convivir dentro de dos tipos de familias (nuclear y monoparental). Expresando que su educación se basó: “Híjole, con una frase que siempre agradecí en algunas de mis tesis: Con el maravilloso descuido de mis padres” (E1Gaby101022). “Descuido” que se generó porque ambos padres comenzaban sus actividades laborales desde muy temprano, que se intensificó porque, prácticamente, se crio como hija única, por la diferencia de edad existente con respecto a sus hermanos.

Manifestando que, pese a que sus padres se separaron, la parte económica siempre estuvo cubierta: “…por esa parte yo no la sufrí” (E1Gaby101022). [entonces le pregunté: ¿En qué sufriste?] “Pues, este, yo creo que el descuido” (E2Gaby231122). Abandono que visualiza por no ser ayudada en las tareas, que estuvieran al pendiente de que asistiera a clases, arreglarla, etc. Faltantes que, implícitamente, atribuye a su mamá, que se quedó con su guarda y custodia.

Aspectos que permiten vislumbrar que cuando en las familias, ya sea nuclear o monoparental, no existe la presencia de familiares que compensen la ausencia de los padres, el impacto repercute en el estado anímico de los hijos: “me pegó la soledad” (E2Gaby231122).

Este apartado permite analizar cómo el tipo de estructura familiar concebido durante su niñez y adolescencia es el referente que ellas tienen en la actualidad. Los aportes que deja es que la estructura nuclear es imaginada como aquella que requiere la opción del perdón, dado que cualquiera se puede equivocar, pero para que la solidez de la familia continúe, se debe evaluar “hasta qué punto es el perdón, porque todos nos equivocamos”.

De la familia extendida se rescata que, en este tipo de estructura, los padres ceden el poder de decidir sobre temas relevantes de sus hijos a quien ostenta la jerarquía en la familia, aunado a que todos los nietos se conciben por lo regular como hijos de los abuelos o a quien se visualice como líder o líderes de la familia.

Finalmente, los hijos que crecen en familias monoparentales, donde ya no existe la convivencia con otros hermanos o familiares, afecta en lo emocional, manifestando que dicha ausencia trae consigo soledad. Se percibe a la madre como proveedora económica pero que no cubre las actividades inherentes a sus roles de género: el cuidado y entrega total hacia los hijos.

Después de analizar cómo la educación tradicionalista influyó en la formación de roles de género en las maestras, resulta fundamental observar cómo esta formación impactó su vida privada al convertirse en adultas. Lo cual lleva a explorar si las enseñanzas y normas interiorizadas durante su infancia y adolescencia continuaron moldeando su actuar o si, por el contrario, decidieron romper con esos esquemas al formar sus propias familias. En el siguiente apartado, se profundizará en cómo estas mujeres han transitado desde los modelos tradicionales hacia sus realidades actuales, enfrentando el reto de integrar su identidad profesional y personal.

1.2 Y en la actualidad, ¿cómo son las docentes en el ámbito de lo privado?

Dentro del ámbito educativo, suele ser común que la relación que se genere entre el colectivo docente se quede simplemente en eso, en una relación laboral. Esto trae como consecuencia, que las referencias personales que se tienen de quienes laboran, sean tan básicas, por no decir casi nulas o inexistentes.

Desconocimiento que no obedece a una descortesía ni a una falta de interés, simplemente que, para el sistema educativo y para el colectivo docente esos datos son irrelevantes. Sólo se hacen visibles si repercuten o tienen injerencia directa en el trabajo educativo.

Al interrogarlas quiénes son en el ámbito personal, compartieron:

> Híjole, a nivel personal [silencio] ay, no sé". Soy, soy, Ay, ¿cómo me describo? [ríe un poco nerviosa y vocifera] "Ay canijo" ¿Cómo me describo? ¿Quién soy? Pues creo que lo pongo igual en la misma, en un nivel que como nivel profesional. Pero a nivel personal me gustar estar… buscar siempre el estar bien, dentro de la familia, con mis hijos, con mis ámbitos, mi círculo cercano (E1Aluma031022)

> Pues… yo me considero una mujer fuerte, altruista, trabajadora. Fuerte, porque no me puedo poner débil en ninguna circunstancia, este, como que no he tenido de otra, cualquier situación que se da en la familia casi siempre soy la que tengo que decidir; que tengo que ver qué hacer. En la casa, en la familia, tanto en la de mi mamá, hermanas, como la de mi esposo e hijos también. El hecho de estar casi siempre a la cabeza de las decisiones [¿Pesa? Pregunté] A veces (E2Gaby231122).

> Soñadora, creo que esa es una palabra que me define muy bien, y la acompañaría de constancia (E1Isela101122).

> Yo creo que soy una persona necia o perseverante, no sé cómo catalogarlo. Necia, porque creo que las cosas se pueden hacer distintas. Que se pueden llegar a mejores resultados con otros procedimientos. Que no necesariamente es llegar y adaptarse al rol de lo establecido (E2Ana011222).

> Una mujer valiosa que ha sabido enfrentar los peores retos para salir adelante (E1Hitchel061022).

> Yo soy el sarcasmo puro, ... Sí, sí, sí, y agradezco mi bendito sarcasmo, … porque el ver la vida con este humor negro/blanco a mí me ha permitido salir adelante en muchas situaciones dolorosas y formativas de mi vida, de mi vida personal. A la fecha eso me ha apoyado para no tomarme las cosas de manera personal en muchas situaciones (E1Liliana211022).

Fragmentos que permiten vislumbrar el concepto personal que tienen de sí mismas, que sobrepasa lo laboral. Referentes que dejan ver aspectos que no comparten en un salón de clases o en un Consejo Técnico Escolar. Por lo tanto, hablar del ámbito privado en este apartado, es dirigir la mirada a quiénes son más allá de su rol de docentes, a escudriñar la influencia que tuvo en las maestras la educación recibida en casa: ¿Cómo afectó el modelo familiar del cual son producto?, ¿continuaron con lo aprendido? o ¿Modificaron? Para abordarlo, se considerarán algunos puntos comunes entre ellas: las razones por las que deciden formalizar con su pareja, el tipo de estructura familiar que tienen en la actualidad y si siguen cumpliendo cabalmente con los roles atribuidos como esposas y madres.

1.2.1 Conformando una familia

Lagarde (2015) afirma que todas las mujeres, aún antes de su nacimiento, están inmersas en una historia que las prepara para ser madres y esposas (p. 285). Siendo una predisposición difícil de cambiar, tal como lo expresó la maestra Ana: “Era mi aspiración a seguir: Ay, yo cuando sea maestra, voy a ser como la maestra Carolina Bocardo. Imagínese, una mujer que manejaba, que era soltera, que viajaba sola, que estudiaba, que viajaba y manejaba en México, y que no dependía de nadie más” (E1Ana131022). Este relato permite vislumbrar la admiración y el asombro que la maestra sentía por una de sus mentoras. En particular, valoraba que esta docente se atrevía a realizar cosas que no eran muy comunes entre las mujeres de su época. Además, el hecho de que no estuviera casada lo interpretaba como un signo de independencia, al considerar que “no dependía de nadie más”.

Fascinación que no fue suficiente para retardar la crónica de un destino anunciado, el matrimonio: “No, luego, luego. Yo salí en el 94 y me casé en el 96, pero ya para ese entonces ya llevábamos cinco años de novios. Dice un compañero que ya no era noviazgo era amasiato[14]” (E1Ana131022). Tiempo que se extendió porque era consciente que no podía casarse hasta culminar y entregar el título de maestra a su papá, porque él reiteradamente repetía: “No, para que estudian si se van a casar, si no van a terminar la carrera” (E1Ana131022). Por lo tanto, al casarse automáticamente condenaba a sus hermanas menores a despedirse de la oportunidad de cursar estudios profesionales. Por tal razón, su consigna era desarraigar y desmentir dichas ideas.

Escenario que se fortaleció con la acción del intrépido de su novio: “’yo no soy ningún delincuente y no me tengo porque esconder’ (…) Un día llegó a mi casa y se presentó” (E1Ana131022). Al realizar dicho acto, y considerando las ideas familiares profundamente arraigadas, fue automáticamente reconocido como el novio oficial, y con quien tendría que casarse en algún momento. Que se reafirma con lo que menciona posteriormente:

[14] Sinónimo de concubinato.

> Ya después le dije a mi esposo, lo que pasa es que no supiste lo que hiciste, me condenaste a casarme contigo, porque tú, el novio, la persona que entra por mi casa tiene que salir casado conmigo. Y así de hecho me lo dijo mi mamá, porque yo antes de casarme con Pepe, este, le digo: mamá yo estoy dudando. Ya tenemos muchos años de novios, precisamente porque nos conocemos tanto creo que como que no vamos a compaginar, o no sé, siento que necesitamos cosas. Mi mamá claramente me dijo: “te tienes que casar con Pepe, llevas cinco años de novia con él, y aquí ya todo el mundo te conoce que eres la novia de Pepe, y aquí todo mundo te conoce, entonces te tienes que casar con él, si quieres, después te divorcias”. Punto, fin de la historia (E1Ana131022).

Se asume que casarse con Pepe no fue un acto voluntario, sino una obligación. Porque para su familia estaba en juego la reputación e implícitamente el buen nombre familiar. Aunque manifestó el deseo de no casarse por sus diferencias, no fue un argumento sólido para deshacer el compromiso. Por tanto, se entiende que, para su mamá, lo importante fue cuidar la imagen de su hija y la de la familia. Pese a sus dudas, cumplió su deber. Fin de la historia.

Dicha acción evidenció una de las manifestaciones de la violencia epistémica en el ámbito privado. La madre, al ejercer presión para que la maestra contrajera matrimonio, le impuso asumir roles tradicionales, como el de esposa, restringiendo la autonomía intelectual de la maestra, subordinando sus decisiones a las normas sociales y limitando su capacidad para ejercer libremente su pensamiento crítico.

Actualmente la maestra Ana se encuentra en una familia nuclear, continúa con su matrimonio, es madre de dos hijas, quienes en este momento cursan la universidad. Repitiendo así, la misma estructura que vio en su familia de origen, asumiendo por algunos años los roles inculcados en casa, como se visualizará posteriormente.

Al respecto Lagarde (2015) señala que la maternidad y la conyugalidad son las esferas vitales que organizan y conforman los modos de vida femeninos (p. 341), estas son independientes de la clase social o religiosidad de las mujeres. Percibiéndose que, aunque ellas, dentro de sus ideales manifiesten, expresen o quieran romper con dichas concepciones, la familia y la sociedad se encargan de recordar y coaccionar para aceptar

el papel para el cual se estuvieron preparando durante su niñez y adolescencia: madresposas.

Fernández (1993), denomina a esta conyugalidad: “institución matrimonial”, que lleva implícitos componentes que se invisibilizan, como el hecho de que el contrato se hace desde “diferentes grados de autonomía económica, erótica, social, simbólica y subjetiva, que determina una relación ‘política desigual’” (p. 186). En esta nueva institución, la dependencia de la mujer pasa de la familia hacia el esposo; ahora es a él a quien da cuentas de sus actos y de su actuar, no así los hombres, que continúan de manera similar a la vida que llevaban de solteros.

Característica que fue visible en el matrimonio de la maestra Hitchel: “Me casé bien chavita, me casé antes de salir del bachillerato, a los 18. Cumplo 18 años el 19 de marzo, y el 31 de marzo me casé” (E1Hitchel061022). Acto donde convergieron varios factores: estudiante de bachillerato, periodo de vacaciones y 18 años de edad. Esto, en conjunto, aportaban las condiciones idóneas y legales para llevar a cabo la nupcialidad. Por lo tanto, sólo tenía que comunicar a sus padres la decisión de casarse. Además, gozaría de un periodo vacacional para adaptarse a su nueva familia y retornar a la escuela.

> No, no había terminado el bachillerato cuando me casé. Me casé en contra de la voluntad de papá y mamá. Entonces mi papá me decía: “no, es más, ahora sí te apoyo, vete a estudiar a la universidad, vete a estudiar derecho, lo que tú quieras, pero no te cases, eres una niña, todavía te falta aprender mucho, te falta vivir mucho”. Y yo: no, pero, yo estoy completamente enamorada (E1Hitchel061022).

Se percibe que cuando el padre se enteró de su próximo matrimonio, transformó las acciones y el discurso represivo por el diálogo. En un intento por persuadirla le ofreció la oportunidad de estudiar una carrera universitaria, petición que anteriormente había sido negada. Actuar que pudo obedecer a dos razones: por sentirla muy joven, casi una niña; sumado a la intuición del tipo de vida que le esperaba: “como alguna vez me dijo mi esposo: ‘pues es que tú eres una niña bien, porque nunca supiste lo que era transportarte en un camión, estarte esperando todo el día en el sol para que llegaran por ti o eso’” (E1Hitchel061022).

Sin expresarlo, el papá sabía o intuía las condiciones económicas, sociales y culturales que tendría que enfrentar su hija si se casaba con ese novio, condiciones para las cuales consideraba que ella no estaba preparada. Palabras y propuestas que al final no hicieron eco en la maestra, porque como lo menciona, “estaba enamorada”. Guiada por ese sentimiento, se casó.

Cumpliéndose cabalmente las suposiciones del padre, pero incrementado con el machismo del marido: “Me casé, pero mi marido como vio lo que era con mi papá y eso, dijo: ‘pues ya te casaste, ya, es lo que tenías que hacer como mujer pues ya no terminas el bachillerato’” (E1Hitchel061022). En menos de una quincena, su esposo le mostró el clima que se viviría en su matrimonio, con el argumento de que ya cumplía con el primer rol asignado culturalmente: “el de esposa”, al que habría que sumarle el de “ama de casa” y posteriormente, el de “madre”. Designando a la casa y cocina, los lugares correctos para desempeñarlos. Pero la maestra manifiesta que no fue por la cultura de su marido, sino porque lo vio en sus padres. Actos que, finalmente, justifica.

Actualmente la maestra menciona que se encuentra divorciada: “bueno, si no está contigo en las buenas, en las malas y en las peores pues entonces no” (E1Hitchel061022). Desde su perspectiva, su matrimonio no era redituable, porque no contaba con el apoyo de quien era su esposo. Harta de dicha relación, optó por finiquitarla. Esta acción, aunque está contemplada como un derecho en todos los códigos familiares del país, para la moral dominante “significa que la mujer fracasó en su conyugalidad como madresposa” (Lagarde, 2015, p. 351).

Situación que para ella pasa a segundo término, indicando que se siente bien como está: “porque me siento bien, estoy feliz sola, no sola porque ¿qué crees? o sea, todos mis tres hijos, tengo tres hijos, los tres están conmigo y los tres me entienden a mí perfectamente” (E1Hitchel061022). Apreciándose que su felicidad la visualiza desde el papel de madre y el apoyo que recibe de sus hijos. Ruptura que, finalmente le pesa y trata de subsanarla con la compañía y la comprensión de sus descendientes.

La estructura familiar en la que vive actualmente es extendida, temporalmente está al cuidado de una nieta, apoyando a una de sus hijas que está realizando estudios de posgrado. Según Lagarde (2015), “en la mujer, la necesidad de maternizar no queda

satisfecha ni siquiera al tener hijos, en consecuencia, su carencia y necesidad son inagotables y permanentes, en ella se funda la permanente disponibilidad de cuidar a los otros" (p. 303). Siendo esa carencia, la que la incita a buscar la plenitud y la completud en los otros, por tanto, no es casualidad, que como abuela la maestra asuma el papel de cuidar a sus nietos.

Otra de las formas de conformación familiar identificada durante las entrevistas es el concubinato, antes denominado "juntarse" o amasiato. Lagarde (2015) menciona que a dicha institución conyugal ideológicamente se le atribuye la diversión, el placer, el goce, porque se supone falto de toda normatividad y coerción por parte del Estado, al no estar sujeto a los principios del matrimonio (p. 347). Aspecto que ha cambiado en la actualidad, ya que, sí se logra acreditar (mismo domicilio conyugal, años de convivencia o hijos) los "concubinos" tienen los mismos derechos y obligaciones que los "cónyuges" como lo manifiesta la maestra Aluma:

> … digamos que me junté a los 19, no, mi hijo nació hasta los 24, 23, 24. (…) ya andaba con el papá de mis hijos, pero no me casé, ya andaba desde el bachillerato, pero no me casé con él, me junté con él cuando ya estaba en la carrera" (E1Aluma031022).

Denotándose que el concubinato inició antes de culminar la carrera y aunque tuvo los mismos efectos que la conyugalidad, no siguió el ritual del matrimonio: la "pedida de mano" y la preparación de la boda. Aquí, la determinación fue tomada por los concubinos, sin la participación familiar. Por tanto, socialmente no hubo un día establecido para señalar a los otros que ahí comenzaba su vida en pareja.

Actualmente tiene una familia de tipo monoparental, ella como cabeza de familia y sus dos hijos, resultado de lo que decidió un día: "abrí puertas y ventanas y eres libre y yo soy libre y ya. Si llegaste que bueno, si no llegaste también. Ya no me preocupaba" (E1Aluma031022). Actitud originada, porque no había necesidad de firmar un documento para finiquitar la unión. Para culminarla, alguno de los dos tenía que abandonar el domicilio familiar. Así que cuando pasó, ambos eran libres. Situación que resultó contraproducente, porque no establecieron las reglas que regirían la nueva relación que estaba surgiendo: "exparejas". Él se sentía con ciertos derechos y atributos sobre la familia.

En la misma dinámica la maestra señala: “fui poniendo límites, límites” (E1Aluma031022), y lo reitera: “después de separada, límites, límites, corte, corte, corte, corte, esto no me gusta, esto no me gusta, corte” (E1Aluma031022). Acciones que no fueron aceptadas por el papá de sus hijos y esto trajo como consecuencia “que la comunicación que antes tenían se perdiera por completo” (E1Aluma031022). En el momento que pone reglas y límites, se disipó el interés de su expareja por continuar “la buena relación” que tenían. En conclusión: se sintió despojado de su autoridad familiar.

Durante este subtema, a través del relato de las docentes, se logró apreciar que la mayoría conformó una familia alrededor de los 20 años, por medio de la institución matrimonial y una mediante concubinato. Reafirmándose que, ser madre y esposa son papeles que se atribuyen y construyen desde el nacimiento y se convierten en prioridad.

Igualmente, es perceptible que existe una diferencia en comparación con la estructura familiar de los años 50’s o 60’s, dado que la mayoría de ellas vivieron con ambos padres y actualmente han conformado otro tipo de familias: extensa, monoparental y extendida, además de la nuclear.

Después de examinar aspectos de la conformación familiar y los factores que influyeron en esa construcción, es necesario considerar cómo se han adaptado o transformado los roles en el ámbito doméstico. Análisis que lleva a explorar si las expectativas y responsabilidades en el hogar han cambiado a lo largo del tiempo o si, por el contrario, siguen manteniendo estructuras tradicionales. A continuación, en el subapartado siguiente, se profundiza en la continuidad o transformación de estos roles domésticos, y cómo esta dinámica influye en su vida personal y profesional.

1.2.2 Y los roles en casa, ¿siguieron igual?

Desde la mirada de Álvarez (2016), la creación de instituciones sociales contribuye a la existencia y colaboración de objetivos compartidos que se conjuntan con los roles sociales individuales, esto es que, al optar por la conyugalidad, intrínsicamente, ya sea hombre o mujer, considerando el modelo “ideal” de familia, tienen establecidos objetivos comunes: conformar un hogar. Cada uno tendrá que asumir su rol: hombre como proveedor y mujer el de reproducción y cuidado de la familia. Asignándoles un “estatus y

un valor especial a los roles sociales, los cuales son reconocidos por la colectividad y a partir de aquí se crean derechos y obligaciones" (Álvarez, 2016, p. 11).

Al respecto, la maestra Hitchel relata: "estudiaba, hacía trabajos, trabajaba y en la casa nunca fui de fallar con algo, a veces eran las dos de la mañana y yo estaba cocinando o barriendo y trapeando, pero hacía todo mi trabajo con tal de no tener problemas con mi marido" (E1Hitchel061022). Observándose que la maestra tenía muy interiorizado su papel de esposa y pese al cúmulo de actividades que realizara durante el día, ocupaba parte de sus horas de sueño para no "fallar" como esposa y madre.

Esmero que no era visualizado ni valorado por su pareja, quien a la menor "falla" se lo hacía notar: "no, a ver dime, ¿en qué he fallado?, en nada, casa limpia, comida hecha, tienes tu ropa limpia, tienes todo lo que es una ama de casa, entonces no me puedes decir que, porque estoy estudiando, estoy dejando a un lado mis cosas" (E1Hitchel061022). Ambas visiones eran contrarias, porque para ella todo estaba hecho de manera íntegra, cabal; pero para él no era suficiente. Dicho "error" se originó después de que ella retomó sus estudios. Él buscaba cualquier pretexto, en cualquier momento, para hacérselo ver: "'es que quiero la camisa azul y me planchaste la blanca'. Tres minutos planchaba y ya salía yo" (E1Hitchel061022). Evidenciándose que la maestra Hitchel se ajustó al tradicional rol aprendido en su niñez y adolescencia: esposa-madre-ama de casa. Perpetuando con su actuar "… la presencia de la mujer en tareas domésticas que no son compartidas con la pareja …" (Fernández, 2008, p. 25).

Conducta que no fue exclusiva de su familia, ya que estos mismos comportamientos se observan en los siguientes relatos. Según Álvarez (2016), "… la valoración social y las reacciones del grupo se convierten en fuentes de información para la construcción de las conceptualizaciones de género" (p. 12). Lo cual convierte en natural, una valoración de la mujer que se construye de manera social. Ligando a cada género a un sistema de percepciones que funcionan acordes a un mundo estructurado socialmente. Tal como lo menciona la maestra Ana:

> Fue algo muy chistoso, porque pareciera que era mi responsabilidad, fue algo bien gracioso porque la primera semana de casados yo me acuerdo de que él llegó y dejó su

> ropa en el lavadero, y yo la vi ahí y yo dije: ¡qué onda! ¿No?, yo lavo mi ropa los fines de semana, ¿Y por qué la tuya? Y yo no sabía qué hacer (E1Ana131022).

Para ese momento, lo asume como algo que causó gracia, porque durante los cinco años que duró el noviazgo, temas como las responsabilidades familiares no fueron platicadas en ningún momento y, por tanto, el panorama que cada uno tenía sobre el matrimonio y las responsabilidades inherentes a él eran muy diferentes. Por un lado, ella esperaba tener un esposo que se hiciera responsable de cubrir sus propias necesidades y que ayudara en las labores del hogar, máxime si los dos ya habían culminado una carrera y trabajaban e invertían sus sueldos para solventar los gastos de pareja.

Para él, asumir que ella tenía que realizar esas actividades no lo consideró inadecuado, porque en la casa de sus padres su mamá hacía esas labores, tal como lo señala la maestra Ana: “porque él como niño fue un niño muy consentido, ni de estudiante lavaba su ropa, la traía a lavar acá los fines de semana, entonces, y su mamá: ‘ay mi niño, ay corazón, mi tesoro, no te tocaran’” (E1Ana131022). Por tanto, su esposo, asumió que al contraer matrimonio, su nuevo hogar era una extensión de su antigua casa.

Visión que no era compartida por la maestra Ana, quien dijo para sí: “yo no voy a lavar su ropa” (E1Ana131022). Pero nunca lo externó a su pareja, al contrario, dio la solución: “Lo que hice fue hablarle a una persona que trabajaba en casa y como yo ya tenía un excedente de sueldo empecé a pagarle para que fuera a lavar la ropa, ya después se fue a comprar la lavadora, pero fue iniciativa mía” (E1Ana131022). Asumiendo, intrínsecamente, que “su responsabilidad” era cumplir con lo enseñado en casa, pero a falta de tiempo y ganas, buscó una persona que llevara a cabo el trabajo que ella no quería o no podía realizar. Solución que fue a costa de su economía.

Prácticas reiterativas que, al pasar de los años, generaron hartazgo, hasta que estalló: “yo no soy tu mamá, ni estoy aquí para cuidarte ni para atender tus necesidades, ni ver que esté limpio todo” (E1Ana131022). Admitiendo que, por algunos años, realizó el rol de mamá de su esposo, que implicaba cuidarlo y estar al pendiente de sus necesidades. Posteriormente, sobrevino un proceso que denomina, “de aprendizaje lento y doloroso” (E1Ana131022). Doloroso, porque en varias ocasiones estuvieron a punto de romper por la distribución inequitativa de actividades del hogar, y que señala, le fastidiaba.

Molestia generada, porque de adolescente tuvo que trabajar mucho para ganarse el derecho a estudiar. Pero también, porque su esposo traía tan arraigados los roles asignados a su género que no aceptaba ayudar con los “atribuidos a ella”. Para él, no había concesión a los cambios, de ahí su resistencia. Al contrario, la maestra Ana era quien padecía la inequidad del reparto de actividades. Por lo tanto, la idea de culminar el matrimonio en reiteradas ocasiones fue asumida por ella, por ser la persona que afectaba dicha desigualdad.

Percibiéndose en la maestra lo que Batliwala (1997) denomina “proceso de empoderamiento” (p. 196), que inicia con reconocer que hay una ideología que valida la dominación que sobre las mujeres existe por parte de los hombres y posteriormente, entender cómo se perpetúa dicha opresión. Proceso que generó el cuestionamiento de los roles impuestos e internalizados desde la niñez, optando por no seguir reproduciéndolos: “Ahorita te puedo decir que es exactamente lo contrario, yo por ejemplo en este momento no cocino, no limpio mi casa, lo hace mi esposo” (E1Ana131022).

Intercambio que se propició a partir de un ascenso importante en su trabajo y que trajo un incremento salarial sustancioso que le permite pagarle una persona que realice dichas actividades, pero que su esposo no acepta, por tanto, él las realiza. Definiendo dicha transformación, como: “Se voltearon los papeles” (E1Ana131022). Ruptura que se generó en el momento que se vio como sujeto de saber, como una persona que podía lograr ascensos importantes dentro de su rubro. Cambio que no fue en automático ni fue desde un principio ni fue fácil.

Batliwala (1997) expresa que el empoderamiento de las mujeres en el ámbito privado representa un desafío familiar, ya que implica el desempoderamiento de los hombres, es decir, la pérdida de privilegios dados por el patriarcado. Aunque manifiesta que el empoderamiento de ellas también libera y empodera a los hombres, ya que los libera de los estereotipos de género: ser los fuertes y proveedores, etc.: “el empoderamiento de las mujeres implica no sólo cambio de los comportamientos y experiencias de ellas, sino de su pareja y de los otros” (León, 1997, p. 22).

Generando que las relaciones de género, que anteriormente se tenían como algo establecido e inmutable, hayan tenido sus pequeñas variantes, aunque no se han

erradicado. Dando apertura que en algunas familias las actividades de casa puedan ser asumidas también por el sexo masculino o por ambos.

La maestra Liliana vivió una situación parecida en su primera relación:

> Sí, claro, porque él estaba educado igual en un contexto machista[15] en donde… y literal, el exsuegro así lo comenta: "la mujer es para la casa y el hombre es para el campo", refiriéndose no a que se vaya de jornalero, sino para el trabajo como tal, pero ya después se les olvidó que con esta liberación de la mujer pues ya también la mujer trabajaba, que la mujer ya no nada más era para la casa, también era para el trabajo y también éntrale con lo que te toca ¿no? (E1Liliana211022).

Refiriendo que la acotación del suegro la ubicaba completamente en el ámbito privado y, en consecuencia, su esposo tenía las mismas ideas arraigadas y la tendencia seguía en la misma dirección: encasillarla en el hogar, situación que no se adecuaba a su condición actual. Notándose cierta "rebeldía" en su comentario, al plantear: si la mujer podía "asumir" roles fuera del hogar, a los hombres les tocaba involucrarse en actividades de casa. Pero aun así, asumió su papel íntegramente: "eso era bien fácil, las hacía yo" (E1Liliana211022). Iniciativa que le permitió sobrellevar su matrimonio, cumplir con sus estudios y su trabajo temporalmente.

Fernández (2008) señala que "… la reflexión crítica de estas situaciones ha propiciado la no aceptación de la desigualdad de género, asumiendo estrategias de autonomía y ruptura de los vínculos amorosos" (p. 25). Esto se presentó de manera paulatina, aunque no de forma visible en el momento en que ella ingresa a un nuevo empleo (magisterio) e inicia su primera maestría:

> Realmente nunca me dijo nada, simple y sencillamente hubo un distanciamiento, ya los intereses ya no eran los mismos, se me acusaba de no estar al pendiente de la dinámica familiar, y llegó un momento en el que cada uno eligió tomar un camino diferente, un rumbo diferente (E1Liliana211022).

[15] Lagarde (2015) "el complejo machista significa para sus sujetos los hombres, la afirmación en el éxito a partir de la propiedad, la posesión y el uso de bienes y de dependientes o subordinados (mujeres, hijos, empleados y todos los demás) (…]", (p. 324).

Molestia que se intensificó, cuando sus actividades profesionales demandaron mayor tiempo y la alejaron de las labores del hogar. Propiciando, finalmente, la culminación de la relación. Desagrado que se produjo por no estar cumpliendo cabalmente su rol de esposa-madre-ama de casa. Señalando que su expareja nunca le dijo nada. La molestia la externó cuando el quiebre era inminente.

Respecto a dicho suceso la maestra comenta: “yo me divorcié terminando la primera maestría, cuando yo elijo estudiar la segunda maestría, me vuelvo a casar (...) tenía más o menos como 29 años” (E1Liliana211022). Retornando nuevamente a la vida en pareja, y es con quien vive actualmente. Asumiendo de manera diferente el rol:

> Mi marido sí es muy especial con cuestión a la comida, y algo que yo disfruto hacer es cocinar, yo le puedo decir, a mí me gusta mi sazón[16], (…) Esa parte nadie me la quita, y si no puedo cocinar en la tarde pues a la hora que es, (…) porque es algo que disfruto hacer, es algo que a través de los alimentos yo puedo compartir mi amor con mi familia (E1Liliana211022).

Siendo apreciable que la maestra se adaptó a los requerimientos de su nueva pareja, pero lo hace desde lo que ella denomina “disfrutar”, ya que de alguna manera rememora lo aprendido en su familia: “(…) me enseñaron a compartir el amor a través de los alimentos (E1Liliana211022)”. Para ella, la preparación de los alimentos tiene un valor simbólico que le evoca el amor por la familia:

> La mujer que cocina se desprende de una parte de sí, y la comida es un producto de su cuerpo tanto para ella como para sus destinatarios. La mujer y la comida son una unidad en la cosmovisión basada en que a partir de la división sexual del trabajo, se le asigna a ella la elaboración de alimentos y la acción de alimentar a los otros, (Lagarde, 2015, p. 298).

Por tanto, no obstante que para la maestra significa un acto de amor, Lagarde (2015), señala que en ese gesto se refleja una carga cultural y social de su realidad, porque se reproduce el orden político y la cultura patriarcal y clasista del mundo. Esto no sucede con las actividades de limpieza, esas pueden ser realizadas por cualquiera: “hay

[16] Peculiaridad que tiene cada persona que guisa.

personas que requieren empleo y que les gusta hacer las labores domésticas" (E1Liliana211022).

Rojas (2016) señala que en las sociedades modernas se está presentando una transformación que ha repercutido en una reconstitución de la intimidad tanto familiar como individual, lo que ha impactado en lo que él llama "democratización de las relaciones interpersonales" (p. 75), que se manifiesta tanto en la esfera pública, como privada.

Observándose que las mujeres están ganando mayor control sobre sus vidas, a diferencia de las limitadas opciones que tenían en el pasado, causando poco a poco un efecto positivo en las relaciones de género, comenzándose a romper ataduras de antaño y aportando la posibilidad de que las mujeres puedan establecer relaciones más democráticas en sus familias. Aunque para la consolidación de estos cambios aún falta camino por recorrer, aún falta negociación y discusión entre los miembros de la pareja que conlleve a una división de trabajo diferente a la heredada.

Impacto que pudo percibirse entre las maestras, siendo visible que al inicio de sus matrimonios todas asumieron el rol de esposas y cuidadoras del bienestar familiar, algunas se quedaron con ese papel de manera permanente y exclusiva, otras lo combinaron con actividades que les "agradaban", algunas se empoderaron y dialogaron con sus parejas la necesidad de compartir actividades o en último de los casos, contratar a alguien para que les ayudara. "Esto no significa que las mujeres estén, o hayan estado siempre, totalmente sin poder. Por siglos ellas han tratado de ejercer sus propios poderes al interior de su familia" (Batliwala, 1997, p. 192).

Después de analizar cómo las maestras enfrentaron la asignación de roles dentro del hogar, resulta necesario comprender cómo abordaron su papel de madre. En el siguiente subapartado se analizará de qué manera se asumieron como progenitoras, si continuaron perpetuando las restricciones impuestas en el hogar de sus padres.

1.2.3 El papel de madre

La maternidad es un complejo entramado social, porque no sólo implica la decisión de la mujer de convertirse en madre, sino que dicha concepción se construye con o sin la

pareja, pero también desde la cultura y la sociedad. Ser madre, traer hijos al mundo es "un hecho y un ritual simbólico de poder que realiza la mujer, como síntesis de la maternidad, (…) las mujeres hacen todo, es decir son madres, en el cumplimiento de una fuerza ajena, extraordinaria que es su naturaleza" (Lagarde, 2015, p. 301).

La mujer y su instinto sabe cómo actuar ante los peores escenarios, como lo manifiesta la maestra Hitchel cuando recibió la noticia del ginecólogo sobre su tercer hijo: "estás bien loca, o dejas a tres huérfanos o dos huérfanos, porque tu corazón no está para que tú tengas otro bebé. Digo, pero pues tampoco puedo abortarlo" (E1Hitchel061022). Optando por lo que ella consideró su mejor opción: arriesgarse y tenerlo, pese a que el pronóstico del doctor no era el más alentador, porque su instinto materno le decía que debía proteger a quien quisiera atentar contra su próximo hijo.

Aunque dicha determinación causó malestar en su marido, quien se lo hizo saber al momento del nacimiento: "pues es tu responsabilidad, fue tu capricho, es tu responsabilidad, tú te vas a hacer cargo de tu hijo, lo que necesite y todo, y le dije: sí, ah sí, pues sí, es mi hijo y voy a hacer por él, todo lo que sea necesario" (E1Hitchel'61022). Dicha confesión resultó dolorosa, denominándola "mala onda", porque ella esperaba de quien era su pareja la comprensión y el reconocimiento a su valentía y en lugar de ello, recibió señalamiento. Y efectivamente se convirtió en su responsabilidad, por lo que ella se encargó de proveer todo lo necesario para su manutención y cuidado, asumiéndolo posteriormente como su compañero de superación profesional.

Al respecto, Fernández (1993) menciona que la sociedad organiza el universo de significaciones en relación con la maternidad alrededor de la idea Mujer = Madre, que concibe que la maternidad es la función de la mujer y que a través de ella alcanza su realización y adultez. La madre es el paradigma de la mujer, en suma; "la esencia de la mujer es ser madre" (Fernández, 1993, p. 161).

Aspecto que se juzga cuando no se cumple a cabalidad. Tal como lo hace ver la maestra Isela:

> Yo me casé de veintinueve años, entonces mucha gente me pregunta: oye. Isela, ¿por qué nunca tuviste más hijos?, creo que no fue mi idea ni casarme muy joven ni tampoco tener muchos hijos, yo dije: "máximo dos" pero bueno, tengo uno nada más, o sea como

> que yo no idealizaba mi vida mucho así para ser ama de casa, eso sí lo traía como que lo traía como que muy claro, (E1Isela111022).

En palabras de la maestra se hace latente la presión social: sobre por qué sólo un hijo, ya que la edad en la que ella se convierte en madre por primera vez se salía de lo usual en nuestro país. Además, tenía una forma de pensar que marcaban los inicios de un nuevo paradigma de la mujer mexicana. Su proyecto de vida iba encaminado en otra dimensión, manifestado como viajar y dedicarse a otras actividades ajenas a las de ama de casa.

Esta presión existe porque, como lo expresa Fernández (1993), la maternidad se adscribe al mito de “La ilusión de la naturalidad” (p. 168), que plantea que es natural que la mujer sea madre, porque posee un útero y un instinto materno natural para cuidar niños. “Se adscribe la maternidad como un fenómeno de la naturaleza y no de la cultura” (p. 168). Encasillando a la maternidad en un querer y poder, sin que se consideren las dificultades orgánicas que la mujer pueda enfrentar; y se hacen invisibles las variaciones históricas y culturales de la época. Por tanto, dentro del colectivo social, se juzga, se señala, se cuestiona cuando dicho rol de madre no se adscribe a los paradigmas existentes: convertirse en madre joven, tener por lo menos dos hijos y cumplir con su rol de ama de casa.

La maestra Ana es otra de las docentes que habló de cómo vivió la maternidad:

> Honestamente mi prioridad fueron mis hijas, darles la mejor educación, las mejores opciones formativas de manera integral para que ellas en su momento cuando fueran adolescentes, estuvieran en una edad como la mía, pudieran tomar más decisiones, se sintieran más protegidas o más fuertes o más empoderadas que yo en su momento (E1Ana131022).

La maestra Ana concibió como “dar amor y afecto” a sus hijas, mediante la dotación de mayores habilidades y oportunidades de estudio que las que ella tuvo en casa y, en consecuencia, empoderarlas para su vida futura. Aunque para ello haya utilizado estrategias un poco represoras:

> Yo no me había dado cuenta cómo había criado a mis hijas hasta que me dijo mi cuñado que yo era una mamá muy estricta, y dice: “mira, te funcionó: una mamá estricta, es una

> maestra estricta y pues te salieron buenas las hijas". O sea, desde afuera así lo ven, buenas las hijas, la verdad es que mis hijas si fueron niñas muy reprimidas, muy coartadas, muy vigiladas (E1Ana131022).

Donde deja entrever que, en su nueva familia, como madre, perpetuó los valores ideológicos aprendidos con sus padres: una educación muy rígida, muy represora, muy vigilada y muy restrictiva en cuanto a la libertad. Educación que ante los ojos de los "otros" dio buenos resultados.

Para Fernández (2008):

> (…) la familia y la maternidad constituye el espacio de mayor satisfacción para estas mujeres, los hijos son el principal sentido de vida, aunque se manifiesta un alto nivel de exigencia en el ámbito familiar, con independencia de las responsabilidades profesionales, perpetuándose a la mujer como apoyo, sostén y cuidadora de familia, (p. 26).

Para la maestra Ana, como profesionista y como madre, su principal prioridad han sido sus hijas, aunque reconoce que no sabe si su actuar como madre ha sido bueno: "Ya les dije que se paguen su psicoanalista. Lo siento mucho, yo hasta aquí pude. Entiendan que eran mis recursos. Fue lo mejor que pude darles. Ya ustedes empiecen a ver cómo solucionan sus detallitos y la relación que tienen con su madre" (E1Ana131022).

Por tanto, admite que puede haber secuelas negativas generadas por la educación que dio a sus hijas, pero que éstas ya tienen que ser asumidas por ellas. Aceptando, de manera implícita, que en algún momento lo han hablado y que les ha recomendado ayuda especializada, justificando que dicho actuar es consecuencia de su familia de procedencia y la educación que recibió de ella. De ahí que corresponde a sus hijas hacer las paces con su madre tal como ella lo hizo con sus padres.

De la misma manera, la maestra Aluma comparte la experiencia que ha vivido con sus hijos: "ya se fueron de la casa, del nido, pero no siento ese apego, sino que está padre mi situación personal ahí sí: libertad, estoy al pendiente, los suelto y estoy, así como estire y afloje" (E1Aluma031022).

Donde la maestra, a pesar de que llama "libertad" al hecho de que ya no tiene el compromiso de llegar a casa porque sus hijos ya no viven con ella, asume que su labor

como madre no ha culminado. No lo expresa directamente, pero acepta que su función como madre no termina, es elástica: “estira y afloja”.

Dicha concepción se adecúa al mito que Fernández (1993) identifica como “La relación a menos hijos más mito” (p. 176), señalando que actualmente una mujer se convierte en madre de dos o tres hijos durante toda su edad fértil, lo que anteriormente se lograba al llegar a la juventud, que reduce significativamente el tiempo de la función biológico-social reproductora, pero no por eso disminuye la dedicación vitalicia a sus hijos, igual que las que tenían veinte. Por tanto, pese a que la maestra Aluma sólo fue madre de dos hijos, su dedicación, entrega y preocupación por ellos no acaba a pesar de que sean adultos y tengan posibilidad de formar su propia familia. El rol de madre es inextinguible.

Fernández (1993) señala que dichos “mitos sociales de la maternidad”, actúan desde dos vertientes: social, porque constituyen el conjunto de creencias y anhelos colectivos que la sociedad adjudica a la maternidad en un momento dado; e individual al aportar los parámetros de significación que la gestora adjudica a dicha función. Es a partir de ambos que la mujer conforma su estilo individual de ser mamá, en el cual jerarquiza su proyecto de madre con respecto a otros proyectos vitales.

Conceptualizaciones que las maestras se apropiaron, que se reflejan mediante sus relatos. Observándose que la maternidad, vista desde diferentes perspectivas, las hace sentirse plenas y realizadas, como se recalca en el comentario de la maestra Liliana: “(…) he tenido la fortuna y la dicha de ser madre, para mí esos han sido los sucesos más maravillosos del mundo porque entonces me reconozco como un ser que tiene esa capacidad de dar vida (…)” (E1Liliana211022).

Se observa que dicha maternidad (vigilancia y exigencia) la asumieron en algunos aspectos muy parecido a sus familias de origen, no así la forma de interaccionar y las oportunidades brindadas a sus hijos sin importar su género. Rowlands (1997) denomina a estos cambios como “El empoderamiento como un aspecto de desarrollo”, señalando:

> Las mujeres que están empoderadas para actuar y afrontar sus propias necesidades pueden contribuir potencialmente al desarrollo, no únicamente para ellas, sino también para la sociedad en general. Es un hecho que las mujeres que reciben educación, que es

> una parte del proceso de empoderamiento, optan por tener menos hijos. También disminuye la carga individual de las responsabilidades domésticas, la cual abre mayores posibilidades para las mujeres (p. 238).

Por esta razón, ellas se encargaron de no hacer distinciones por el género. A todos sus hijos o hijas les dieron la oportunidad de estudiar según sus deseos, rompiendo por completo el paradigma de sus padres. De igual manera, hubo cambios con respecto a la maternidad; la mayoría tuvo sólo dos hijos. Percibiéndose que los estudios de estas maestras cruzaron el umbral del hogar e impactaron en el desarrollo de la sociedad en general.

Haciéndose visible lo que Conway, Bourque y Scott (2013) plantean: “Hoy en día vemos que los límites sociales establecidos por modelos basados en el género varían tanto histórica como culturalmente, y que también funcionan como componentes fundamentales de todo sistema social” (pp. 22-23). Variantes que se observan específicamente en la figura del matrimonio que, aunque conserva algunos rasgos de sus familias de origen, la diferencia estriba en que ellas no abandonaron sus labores del ámbito público para dedicarse exclusivamente al privado.

De igual manera, no estuvieron de acuerdo con “cumplir” minuciosamente el rol de madre-ama de casa, porque racionalizaron que estaban ejecutando una doble función: proveedoras y esposa-madre-ama de casa, decisión que impactó directamente en la disminución considerable de hijos que gestaron, aclarando que dicha disposición no sólo se puede atribuir a una “elección racional”, sino a una tendencia social a nivel mundial, que tiene que ver con muchos aspectos: dinámica poblacional, campañas, situación económica, social e incluso, ecológica. En términos históricos, hay países (europeos) que tratan de revertir esta tendencia dada su situación de reemplazo poblacional cero.

Ya analizada la manera en que las maestras estructuran su vida personal y familiar, resulta fundamental ampliar el análisis hacia el contexto educativo donde se desenvuelven. En el apartado siguiente, se abordará la relación entre familia y trabajo, cómo se maneja esta relación.

1.3 Familia y trabajo, ¿cómo se maneja esa relación?

Para la economía, el trabajo es una actividad humana que se ejerce de manera física o intelectual para satisfacer necesidades básicas y secundarias. Entendidas las primeras como la alimentación, el vestido, la vivienda, la salud, entre otras; y las segundas, como aquellas que mejoran la calidad de vida de las personas: servicios, actividades de ocio, educación, etc. Para Lagarde (2015):

> Desde la visión feminista del mundo, el trabajo forma parte de las cualidades genéricas históricamente determinadas de los individuos y de los grupos sociales. El trabajo es un espacio creativo, social y cultural: es un conjunto de actividades, de capacidades y destrezas, de conocimiento y sabiduría, de relaciones sociales, de tradiciones y de creencias, que realizan los seres humanos para vivir, transformando la naturaleza, la sociedad y la cultura (p. 114).

Actividad que llevan a cabo tanto hombres como mujeres y aunque la mujer siempre ha trabajado, sus actividades no son consideradas trabajo. El trabajo doméstico que la mujer realiza y que erróneamente se denomina como "ama de casa"[17], consistente en realizar el quehacer de su hogar, cuidar a los niños, atender a la pareja y la procreación, son actividades de reproducción sintetizadas como de índole natural. Por tanto, es un trabajo abstracto, que sólo se materializa en la satisfacción de las necesidades básicas de los otros, por consiguiente, su aportación es negada como actividad laboral, convirtiéndolo en un trabajo invisible.

Por tal razón, para la mujer "tener un trabajo" sólo se aplica al que realiza fuera de casa, siendo la docencia a nivel profesional la que alberga una gran cantidad de ellas, históricamente concebida para el género femenino, pero no por su saber, sino por las cualidades inherentes a su feminidad. En palabras de Alaníz (2020):

> La docencia inició como gremio de hombres, pero rápidamente se feminizó, afectando fuertemente la posibilidad de ser un trabajo retribuido en forma digna. (…) Así, el proceso de feminización del magisterio influyó en el deterioro de su reconocimiento social. Pensar

[17] Lagarde (2015) hace un señalamiento hacia dicha designación puesto que considera que el término "ama" da la idea errónea de dominio, cuando la realidad es que se trata de un trabajo que se realiza en condiciones serviles.

> la docencia como alternativa idónea para las mujeres era concebir que podían dedicarse a la actividad por un salario bajo, al no ser consideradas jefes de familia (p. 50).

En consecuencia, a pesar de que la docencia “dio” la posibilidad para que las mujeres se integren a la vida laboral, es un trabajo que no cumple el 100% de las demandas salariales de las docentes, como lo comentó la maestra Ana: “Mi sueldo era de 500 pesos a la quincena, éste no alcanzaba (…) me acuerdo de que hasta mis compañeros de la escuela primaria decían: ¡ay se siente bien feo que gana bien poquito la maestra!” (E1Ana131022).

Este ejemplo muestra el escenario que se repite hasta la fecha con miles de maestras y maestros que inician en el servicio o permanecen con la clave inicial, porque aunque se ofrecen programas para incrementar el sueldo como son promoción vertical[18] u horizontal[19], los cuales exigen requisitos específicos de ingreso: “Contar con título o cédula profesional de licenciatura, acorde a su categoría, función (…); Tener un mínimo de dos años de servicio ininterrumpidos con nombramiento definitivo inmediatos anteriores a la publicación de la convocatoria (…); cumplir con el perfil profesional que corresponde a la función docente” (SEP, 2023, p.1).

Dando como resultado, que todos aquellos docentes que ingresaron a un nivel que no es acorde con su título o que no tengan mínimo dos años de servicio con nombramiento definitivo, están fuera de estos beneficios. Requisitos que se suman a las desventajas de los elementos multifactoriales que otorgan mucho valor a la antigüedad y a los posgrados: “Formación profesional, con una ponderación máxima de 15 sobre un esquema de 100 puntos; Antigüedad, con una ponderación máxima de 35 sobre un esquema de 100 (…)” (SEP, 2023, p. 2).

Las circunstancias empeoran si se ejerce en instituciones privadas: “a mí me pagaban 2500 a la quincena en la Alfonso Cravioto y 2800 en el Estado de Hidalgo, pero no tenía seguro ni nada” (comentario informal de una maestra). Percibiéndose que, no

[18] Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Artículo 33. La promoción a la función directiva o de supervisión es un movimiento vertical, que consiste en el ascenso a una categoría, puesto o cargo de mayor responsabilidad, acceso a otro nivel de ingresos y el cambio de función.

[19] Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Artículo 33, párrafo segundo: La promoción en el servicio es un movimiento horizontal, que da acceso a un nivel de incentivo, sin que implique un cambio de funciones.

obstante, que el magisterio es un trabajo que exige ciertas habilidades específicas y requiere un título profesional para ejercerlo, se paga como oficio, incluso, por debajo del mínimo vital[20], además de que las contrataciones se dan bajo la ilegalidad, puesto que no ofrecen los derechos laborales que tendrían que ser inherentes al empleo: IMSS, INFONAVIT, Percepción de prima vacacional y aguinaldo.

Lo que ha llevado a asumir que el ejercicio de la docencia "…se hace por amor al arte, se requiere mucha vocación, esto requiere ponerse la camiseta de ser docente porque si tú estás esperando enriquecerte de la carrera de docente, realmente, no" (E1Liliana211022). Quien desee ejercerla, tiene que estar consciente que nunca podrá obtener una retribución monetaria que le permita vivir holgadamente: con lujos.

Lagarde (2015) llama a ese trabajo: "el otro trabajo". Refiriéndose al empleo que realiza la mujer en el mundo del mercado, en el ámbito público. Trabajo público "(…) mediado por el contrato y por el pago (en dinero o en especie) aunque se haga en espacios del mundo privado" (p. 128). Ese otro trabajo se fundamenta en un contrato que establece derechos y obligaciones, y por el cual, se obtiene una retribución monetaria. Es precisamente ese cúmulo de cláusulas que en ocasiones tienden a conflictuar la relación familia – trabajo.

Para la maestra Liliana dicha relación generó lo que ella denomina una "fractura familiar"[21], derivado del hecho de no contar con los estudios enfocados a educación cuando ingresó al sistema, pero aun así debía cumplir con los requerimientos del empleo:

> Fue muy complicado, y el sentirte no capaz es algo que te mata, entonces si a lo mejor un maestro de carrera se tardaba dos horas en planear sus actividades, yo tardaba seis y durante esas seis horas yo me olvidaba hasta a veces de comer, me olvidaba de que yo

[20] Soto y Ruiz (2021) El mínimo vital consiste en una posición normativa (…]Configura una base de satisfactores esenciales que intentan constituir un punto de partida con el cual toda persona pueda avanzar en la realización de otros derechos. Se trata de una "pretensión de satisfacer las necesidades sociales y económicas básicas como una precondición indispensable para el ejercicio efectivo de los derechos humanos". Juan Silva engloba el contenido de este derecho en alimentación, salud, seguridad social, vivienda, educación y trabajo, aunque siempre bajo el entendido de que esto no constituye un catálogo único, inamovible y perfectamente determinado de derechos básicos. (P. 514)

[21] Sinónimo de ruptura familiar.

tenía una casa, me olvidaba de que tenía un marido y me olvidaba de que tenía hijos (E1Liliana211022).

Lagarde (2015) esta relación la denomina “doble jornada de trabajo”[22] , donde señala que la mujer cumple dos tipos de trabajo: el trabajo reproductivo que se realiza en casa, que incluye tares inherentes a su rol de mujer: cuidado de la familia, limpieza, cocina y otras labores domésticas. Actividades por las que no recibe una remuneración, ya que se asumen que forman parte de sus obligaciones. Así también, el trabajo productivo, consistente en la realización de actividades que se realizan en el ámbito público, que están regidas por un contrato, pero además está relacionada con la generación de ingresos y son reconocidas por ellas y por la sociedad como “trabajo” (p. 123).

Denominándose doble jornada, porque implica la combinación de ambos tipos de trabajo a lo largo del día, ya sea que los realicen de forma sucesiva, simultánea o intercalada, lo que genera una carga constante que abarca tanto el día como la noche. Denotándose una desigualdad de género, ya que las mujeres deben equilibrar sus responsabilidades laborales y domésticas, a diferencia de los hombres que en su mayoría sólo cumplen con el trabajo productivo y son eximidos de las tareas del hogar.

La maestra Liliana intentó sobrellevar esa doble jornada laboral: cumplir con los requerimientos que le exigía ser docente y las actividades inherentes a su condición de mujer. Pero, ante las exigencias de su nuevo empleo eligió dar prioridad a su trabajo en lugar de su familia, propiciando que restara tiempo a las tareas de índole familiar. Ella denomina “olvido” al hecho de no cumplir cabalmente su trabajo reproductivo, que finalmente desencadenó en una fractura familiar.

Por tal motivo, aunque este proceso de adaptación pudo representar un suceso temporal, las secuelas fueron irreversibles. Las diferencias incrementaron cuando la maestra retoma sus estudios para subsanar sus faltantes en su nuevo empleo. Quedando claro que, “Al no poder conciliar ambos roles, las personas entran en conflictos de rol, viéndose perjudicadas desde un punto de vista personal, al igual que su salud física y

[22] Lagarde (2015) “el trabajo es el tiempo diario durante el cual el sujeto trabaja en una empresa o en una institución. El tiempo y el contenido de la jornada de trabajo están determinados por las relaciones de producción dominantes en la sociedad” (p. 123)

psicológica, la satisfacción vital y el bienestar de la familia en general" (Jiménez y Gómez, p. 292). Aspectos que fueron observados en la maestra Liliana, quien al no poder sobrellevar esa doble carga, sumado a su necesidad de estudio, trajo consigo el desmoronamiento familiar.

La maestra Isela es una docente que desde un inicio platicó con su esposo sobre la relación familia – trabajo, mencionando que actualmente su esposo e hijo están fuera de Tulancingo y que poco están con ella entre semana: "ellos están aquí un día o puede estar cuatro, o sea, no tienen horario, entonces eso me complica un poco porque pueden estar ellos a las nueve - diez de la mañana, y yo ya me tuve que ir a las 7:15 ¿no? (…) y yo pues en el trabajo" (E1Isela111022). Percibiéndose que el hecho de no coincidir en horario cuando ellos están en Tulancingo le causa cierta incomodidad, porque no tiene establecido un tiempo para estar con su familia, pero asume que todos entienden dicha dinámica: "Pero, le digo, es parte de que también dejen a uno ¿no?" (E1Isela11022).

Admitiendo que puede cumplir cabalmente con "el otro trabajo", porque su familia se lo permite. Donde se intuye por sus palabras, que pese a que tiene "libertad de decisión" aún conserva rasgos de sujeción, de vivir en torno a los otros. Pero es de las maestras que ha logrado equilibrar la relación familiar y laboral, porque como ella lo refiere: "pero al final pues es lo que hace a uno, cada uno se dedique a sus cosas" (E2Isela281022). Por tanto, mantener una línea divisoria entre el trabajo público y familia es lo que le ha permitido sobrellevar la relación familiar.

De tal manera que, el cumplir con su "otro trabajo", es algo que la enorgullece. Disfrutando de sus triunfos de manera personal: "A veces sí, a veces los comparto aquí, con mi familia ¿no? Al final es la familia que escoge uno y los triunfos primero los disfruto yo" (E2Isela281022). Dejando ver que se siente orgullosa con el trabajo que realiza, por eso mismo, los triunfo los disfruta de manera individual y posteriormente los comparte con su familia. Este trabajo, señala que le demanda mayor tiempo al establecido en el horario escolar, incluso en días no laborables: "porque el trabajo no solamente es de lunes a viernes y en la tarde, sino también sábado y domingo ¿no? Hay momentos en los que: ¿saben qué? Necesitamos esto, pues órale, hay que hacer el trabajo" (E2Isela281022). Notándose que la autoridad inmediata superior no distingue entre el

tiempo público y privado. Situación que ella acepta y no le molesta, finalmente, la concibe como su obligación.

Este apartado deja ver que en la relación trabajo-familia no hay nada predecible, puesto que todo depende de la apertura y conciliación que exista entre los integrantes familiares. De igual manera, se visualiza que “el otro trabajo”, el trabajo docente, es una profesión que no cubre las demandas salariales de sus agremiados, a pesar de que para su ejercicio se requiere mayor tiempo que el establecido en el contrato laboral, tiempo que se le resta a la vida privada. Situación que, si no se maneja y delimita, genera tensiones dentro del núcleo familiar.

El desarrollo de este primer capítulo titulado “Ámbito privado: modelo familiar” me permitió identificar cómo se transmitió la educación tradicionalista y los roles de género al interior de las familias. Fue perceptible cómo desde la niñez les fueron asignadas las responsabilidades domésticas y a los hombres, el papel de proveedores, aspecto que influye en sus actuales dinámicas familiares. Como lo señala Fernández (2000), la sociedad indica el conjunto de comportamientos previstos y asignados a uno y otro sexo desde temprana edad, los cuales refuerzan y definen la feminidad y masculinidad.

Mediante sus relatos, las maestras mostraron cómo la familia, como institución primaria, fue clave en la construcción de su identidad personal mediante el reforzamiento de roles de género. Que se refleja en las formas en que las maestras asumieron dichos roles como esposas y madres. Como lo señalan Berger y Luckman (1993) “Todo comportamiento institucionalizado involucra ‘roles’, y éstos comparten así el carácter controlador de la institucionalización” (p. 96).

Se hizo visible que, aunque muchas maestras siguen asumiendo los roles asignados culturalmente, algunas muestran resistencia y se han empoderado para cuestionar y redefinir dichos roles con sus familias actuales. Como lo señala Batliwala (1997), el empoderamiento de las mujeres no sólo las beneficia a ellas, sino a sus familias y a la sociedad en general, al abrir la puerta a nuevas ideas y a una mayor calidad de vida.

De igual manera, se visibilizó cómo la maternidad es un aspecto relevante de sus vidas, como lo puntualizó la maestra Liliana "… he tenido la fortuna y la dicha de ser madre, (…) porque entonces me reconozco como un ser que tiene esa capacidad de dar vida …" (E1Liliana211022). Por tanto, a través de sus roles como madres, han tratado de empoderar a sus hijos e hijas y romper patrones de género, como expresó la maestra Ana: "honestamente mi prioridad fueron mis hijas, darles la mejor educación, (…) para que ellas en su momento cuando fueran adolescentes, (…) se sintieran (…) más empoderadas que yo en su momento. (E1Ana131022). Percepciones que se conjugan con la teoría de la maternidad como construcción cultural propuesta por Lagarde (2015), que ayuda a comprender cómo el rol de madre es el aliciente para el empoderamiento personal y social.

CAPÍTULO 2. ÁMBITO PÚBLICO: SER DOCENTE DE TELESECUNDARIAS

El término docente es utilizado comúnmente como sinónimo de profesor, maestro, asesor o tutor, y en conjunto se refieren a la persona que ha estudiado alguna profesión, o posgrado, que le permite emplearse coordinando los trabajos de enseñanza de una o más asignaturas en algún centro escolar. Por tanto, se puede ser docente en los niveles de educación básica, media superior, superior o posgrado.

En el caso de México, los docentes que consiguen una plaza en algunos de los niveles que tienen blindaje sindical -entendido como el hecho de que, después de seis meses y un día obtienen el nombramiento definitivo, cotidianamente denominada “base” – permanecen como docentes hasta jubilarse, renunciar o ser cesados.

Arnaut (1993) define este blindaje como rigidez sindical, que se deriva del marco jurídico especial que rige al sector, tales como: La Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y las Condiciones Generales de Trabajo, que mediante sus disposiciones y la participación del SNTE, garantizan la permanencia e inamovilidad de los empleados de base, “de tal modo que las plazas en sentido literal y jurídico son propiedad del docente y en cierto sentido del SNTE” (Arnaut, 1993, p. 227).

Aunque actualmente las vacantes de plazas en educación básica son asignadas mediante concurso por USICAMM[23], una vez obtenida la base, la rigidez sindical inicia, especialmente en lo relativo a permanencia y movilidad, dotando en sentido amplio de seguridad laboral a los trabajadores de la educación.

Es importante hacer esta aclaración, ya que en diversos apartados de este trabajo se observa la injerencia que dicha organización sindical tiene en el subsistema de telesecundarias del estado de Hidalgo, ya sea como defensora o represora de los intereses de las docentes implicadas.

[23] Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

El presente capítulo tiene tres líneas de abordaje: las docentes, el subsistema de telesecundarias y la institución, que se analizan desde cinco apartados. En el primer apartado se analiza como el género influyó para que ellas eligieran la docencia como profesión; en el segundo apartado se dilucidan los aspectos o las circunstancias que las llevaron a estar en el subsistema de telesecundarias; en el tercer apartado se aborda de manera general la historia del nivel de telesecundarias; en el cuarto apartado, se estudia cómo se llevan a cabo los Consejos Técnicos Escolares en cada una de las instituciones, que fue el escenario que se eligió para que todas las docentes estuvieran en igualdad de condiciones; y en el último apartado "La institución: historia, organización y sujetos" se analizan los centros escolares específicos: historia, la organización escolar y la relaciones de poder que se dan en su interior.

2.1 El deseo de ser docente

Lagarde (2015) señala que la docencia[24], es una extensión de la maternidad y ubica a todas las mujeres que la ejercen como "madres públicas" (p. 309), quienes, a través de la función, actividades y trabajo, ejercen la reproducción social en instituciones públicas, recibiendo por ello un salario u otras formas de pago, aunque dicho estatus social y jurídico de trabajadoras, las ubica en una posición subalterna en la sociedad de clases.

No obstante, pese a la subalternidad, la reproducción pública femenina es más visible que el trabajo invisible de reproducción que se hace al interior de la familia, en lo privado. En la función pública recibe un salario, tiene compromisos, derechos y deberes. Razón por la cual, el magisterio es un campo idóneo para que las mujeres realicen su papel de madres, pero ahora desde el ámbito público.

Desde esta panorámica, elegir la docencia como profesión parece ser una decisión fácil, ya que es acorde a su naturaleza de madre, pero ahora de manera profesional, con una certificación que avala que está calificada para la vacante.

[24] Morán (2004), "La docencia es un espacio atravesado por muchos factores e intenciones en el que maestros y alumnos aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad" (p. 105)

Formalidad que actualmente es indispensable para participar en el proceso de admisión ofertado por USICAMM, además de exigirle cursos extracurriculares y experiencia docente.

La maestra Isela comenta que ella quería estudiar para sobrecargo, igual que una vecina, decisión que comunica a su papá (entre 1978 y 1979): “cuando salga de la secundaria me quiero ir a México, [su papá le contesta] ‘no Isela’” (E1Isela111022), y aunque tenía un hermano estudiando allá su propuesta fue desechada.

Dicha negativa pudo ser resultado de diversos factores, pero principalmente el ser mujer y adolescente, aunado a que tenía que cambiar su residencia a una ciudad muy grande y la familia no podía cuidarla. Al finalizar la secundaria vuelve a realizar la petición: “papá, ¿sabes qué? déjame ir, mira, me quiero ir. [Él le contestó] Nada, nada, nada. Y una prima se iba a meter al CREN y le digo: si no me dejas ir a México, me voy a ir a Pachuca al CREN” (E1Isela111022). Petición que fue aceptada.

Sobrecargo: no. ¿Docencia? Sí. Todo señala que ser maestra fue una decisión que, desde la percepción de su padre, era la más acorde por su condición de mujer. La escuela estaba en Pachuca y podría viajar diario o quedarse con algún familiar, era una carrera que se estudiaba posterior a la secundaria, además, como trabajo, podría ejercerlo en el futuro combinando su rol de esposa y madre. Siendo visible que dicho diálogo y petición sólo se realizó con el papá, su mamá no tenía intervención en esos temas. Reflejándose una estructura familiar patriarcal que excluía a las mujeres a opinar en decisiones importantes, silencio que impactó en las aspiraciones de la maestra Isela.

Para concluir la maestra comenta: “Fíjese ahí como mi vocación[25] de docente no fue desde el principio” (E1Isela111022). Percibiéndose que, aunque la maestra

[25] La vocación es aquella atracción por lo que deseamos hacer, nuestra inspiración, nuestros sueños y anhelos. La vocación es la forma en que nuestros valores y la formación como personas salen a

no tenía interés de estudiar la normal, la influencia imperceptible de la prima y su mamá, que también había estudiado para maestra (aunque no la ejercía), fueron determinantes en su decisión. Pero la vocación se la inyectó la normal del CREN: "el llamado" por serlo, tal como lo señala Alliaud (1992, citado por Morgade, 1997), "La educación y todos los empleos que se relacionan con ella, necesitan ante todo del don de sí mismo. Y ese don de sí mismo, ¿adónde encontrarlo más grande y más completo que en la mujer? La mujer se sacrifica por naturaleza, ha nacido para sacrificarse" (p. 7). Sus aspiraciones de sobrecargo perdieron sentido, en la normal encontró el gusto por la docencia.

La maestra Ana, mostró desde la secundaria una inclinación hacia la educación: "yo quiero ser psicóloga o maestra" (E1Ana131022). Aunque su primera opción era ser psicóloga, reconoce que definitivamente la situación familiar, refiriéndose a lo económico, limitaron sus posibilidades. Recibiendo de su mamá una respuesta contundente cuando se lo comunicó: "mamá, yo quiero estudiar psicología en la UNAM y ella claramente me dijo: no hija, no tenemos dinero para eso. No tenemos dinero y si quieres, estudia para maestra" (E1Ana131022).

En su entorno familiar, las opciones educativas para las mujeres estaban restringidas a dos posibilidades: "podías ser secretaria o maestra" (E1Ana131022). Incluso, menciona que estas oportunidades estaban condicionadas a una buena conducta y a la obtención de buenas calificaciones. Denotándose que, en su contexto, ella no sólo debía justificar su acceso a la educación, sino interiorizar que su formación fue un privilegio y no un derecho.

Siendo la docencia la profesión que su familia ofertó como máxima aspiración para continuar sus estudios. Convirtiéndose en su oportunidad para obtener el grado de licenciatura, derivado del cambio en el programa de estudio de las normales[26] que se dio en 1984. Reforma que permite intuir que la negativa hacia la carrera de psicología no fue tanto de índole económico, sino a un sistema familiar que

[26] Arnaut (1993), "En el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), las escuelas de normal básica desaparecerían (…] por el que todos los tipos y especialidades de educación normal se elevaban al grado de licenciatura, estableciendo el bachillerato como antecedente obligatorio (…]" (p. 156)

priorizaba opciones educativas funcionales y subordinadas a los roles tradicionales de género, porque su conocimiento era encauzado hacia áreas consideradas apropiadas para ella, sin la posibilidad de explorar otras opciones.

En consecuencia, "(…) el acceso a la Escuela Normal y al trabajo docente implicó una oportunidad importante para las mujeres (…)" (Morgade, 1997, p. 32). Tanto ella como su familia vieron en la docencia una vía de ascenso social, con la seguridad de un salario estable, además del reconocimiento y "popularidad" de su lugar de origen.

Hitchel es otra de las docentes que estudió para maestra por tener un familiar que laboraba en el magisterio. Señala que su admiración y deseo surgió porque su hermana mayor era profesora, pero admite que ser docente no fue su primera opción: "quería ser licenciada en derecho o maestra y como mi papá no me dio la oportunidad de que yo fuera a la universidad, me decidí por el magisterio" (E1Hitchel061022). Aunque la maestra no lo menciona, elegir el magisterio fue un proceso que le llevó 12 años, porque cuando tuvo la oportunidad de estudiar una carrera prefirió casarse y poner como prioritarias sus actividades de esposa-madre-ama de casa por encima de sus aspiraciones profesionales. Responsabilizando de dicha elección a su papá.

Aunque todo apunta que la inspiración por estudiar para maestra la recibió de su esposo, quien durante el matrimonio cursó la carrera de docente, ella misma describe cómo desempeñó un papel relevante en su proceso educativo. Al respecto comenta:

> No puedes dejar de estudiar, porque yo quiero que mis hijos se sientan orgullosos de su padre y haz de cuenta que yo tenía otro hijo, porque yo le hacía las tareas, le revisaba, lo ponía a estudiar, le decía: está mal hecho esto (E1Hitchel061022).

Estas acciones no sólo la posicionaron como apoyo académico, sino en una imagen que combinaba los roles de mamá y profesora de su esposo. Según Morgade (1997): "La 'naturaleza' aparece siempre como la fuente obligatoria: las capacidades educadoras de las mujeres son en realidad una extensión de sus capacidades maternales" (pp. 6-7).

Percibiéndose que comenzó a vivir sus sueños de estudiante a partir de los triunfos y calificaciones de su esposo, y aunque en su discurso expresa que su apoyo se centró en alentarlo y motivarlo para que no abandonara sus estudios, su interés también obedecía a una necesidad personal: sentirse estudiante y maestra a través de él. Este rol de apoyo ilustra cómo su intelecto fue relegado a la esfera privada, quedando subordinado y sin el mismo reconocimiento o legitimidad que el de su esposo en el ámbito público.

Al aceptar esta dinámica, perpetuó la estructura jerárquica que históricamente ha enfrentado el saber femenino, ser reducido a un medio instrumental, diseñado para potenciar o sostener los logros de otros. Mediante su relato, la maestra Hitchel, ejemplifica un proceso de desigualdad evidente que dilucidó cómo la violencia epistémica no sólo opera en la deslegitimación explícita del saber, sino también en las formas sutiles y estructurales de la subordinación.

Cuando decide retornar a la escuela, lo hace en un acto de rebeldía y deseo de superación: “yo era la que me lo chutaba y lo hacía y decía: bueno, si yo puedo hacerlo por él, ¿por qué no voy a poder hacerlo por mí?, ya había hecho casi casi la licenciatura en ciencias sociales, diciendo: pues la tengo que hacer para mí” (E1Hitchel061022).

Aunque manifestó que su primera opción era estudiar derecho, en la UNAM, para ese momento de su vida, ya no representaba una opción factible, porque tenía la responsabilidad de la casa, un esposo y dos hijas. Motivo por el cual, la Normal y la flexibilidad de sus horarios (sabatino) fue la elección más viable, permitiéndole dar rostro a sus aspiraciones personales y profesionales, ahora ya no estudiaría para obtener la calificación de un tercero, ahora lo haría para aprender y realizarse profesionalmente ella.

Durante este apartado se visualizó cómo la docencia fue de las pocas opciones que las maestras tuvieron para continuar sus estudios: porque se podía estudiar posterior a la secundaria, por la accesibilidad de las escuelas, porque otros familiares ya la habían cursado o bien, porque era un empleo que combinaba perfectamente la relación familia – trabajo que ya estaban asumiendo o tenían que

asumir en el futuro. Para Tenti (2005), seleccionar la docencia como trabajo, no es una elección aislada, al contrario, es una herencia familiar, porque ser maestro está enraizado en dinámicas familiares y sociales que estructuran las aspiraciones y decisiones de los individuos. Por tanto, fue perceptible cómo la tradición familiar y las estructuras sociales de la época influyeron en las construcciones profesionales de las maestras, otorgando a la docencia un significado que trascendió a lo personal y se inscribió en lo colectivo (p. 65).

Se puede ver cómo las circunstancias personales y sociales jugaron un papel fundamental en la decisión para convertirse en docentes, la historia de cómo estas maestras llegaron a formar parte del subsistema de telesecundarias, también es revelador. A continuación, se exploran las trayectorias específicas que llevaron a las maestras a integrarse en el nivel, mostrando las vicisitudes y motivaciones que hay detrás de su adscripción a él.

2.2 ¿Cómo llegan a ser maestras de telesecundarias?

Aunque actualmente el subsistema de Telesecundarias alberga a uno de cada cinco alumnos que cursan el nivel de secundaria (21.1% de la matrícula escolar)[27], es un subsistema que no es conocido en gran parte de la población urbana. En consecuencia, su aceptación y difusión se da mayormente en las comunidades rurales. De acuerdo con el INEE (2005):

> Las telesecundarias son escuelas que utilizan la tecnología televisiva para impartir educación a nivel secundaria. Por lo general se localizan en poblaciones con menos de 2,500 habitantes, en zonas marginadas o de difícil acceso, donde el escaso número de egresados de primaria hace inviable la instalación de una secundaria general o técnica (p. 2).

Para las ciudades como Tulancingo y Pachuca, su apertura fue para cubrir la sobrepoblación de estudiantes, aunque no representaba la primera opción de la población estudiantil, aspecto que se visibiliza con las maestras que participaron en

[27] Ábrego (2019) “un 21.1% de la matrícula escolar se encuentra concentrada en este nivel. Así, las 18,667 telesecundarias que existen en el país brindan atención educativa a más de 1,448,281 estudiantes” (párr. 2)

esta investigación, porque, aunque el nivel ya existía en el momento en que ellas cursaban su instrucción secundaria, ninguna estudió bajo esta modalidad. Haciéndose popular como nivel de adscripción por el número de horas y el horario laboral.

Al respecto, la maestra Isela comenta:

> Y ya empecé mi trabajo, era maestra de primaria, (…) estuve menos de un año porque fue cuando me ofrecen irme a la general uno (…) entonces llego allí y me hablan de Pachuca, qué si no me interesaba ingresar a telesecundarias, y yo decía: ¿qué es eso de telesecundaria?, o sea, tenía yo poco tiempo (…). Me dice el profe: "no mira ¿sabes qué? Te van a dar 30 horas, ya no vas a tener menos (E1Isela111022).

La maestra Isela fue de las docentes que su ingreso obedeció a diversas situaciones: incremento de la matrícula del nivel de telesecundarias (400%); por el ajuste económico que se dio durante el gobierno de Miguel de la Madrid, reduciendo el ritmo de contratación de docentes, siendo más fácil incrementar diez horas a las 20 que ya tenían, que contratar un nuevo maestro; y como menciona Jiménez, García y Martínez, R. (2010), porque los resultados de la investigación para encontrar maestros monitores idóneos para trabajar en este subsistema, mostró que los profesores normalistas tenían mejor desempeño que los docentes que provenían de secundarias generales. Así que, la maestra Isela, aunque no poseía estudios de licenciatura, cumplía con el requisito principal: la experiencia.

Cuando la maestra recibe el llamado, no tenía idea de lo que significaba telesecundarias, la única referencia fue que le pagarían 30 horas en lugar de 20, siendo este factor el que influyó para aceptar, dado que el incremento salarial era significativo, además que sólo contaba con 19 años y no tenía compromisos familiares (esposo o hijos) que le generaran problemas por una nueva ubicación. Afortunadamente, su adscripción se dio en una telesecundaria accesible a su lugar de residencia, no necesitando cambiar de domicilio.

El caso de la maestra Ana obedeció más a los beneficios del horario y por el programa de carrera magisterial. Ella comentó que provenía de un centro de

investigación, al que había ingresado comisionada del nivel de primarias gracias a sus estudios de posgrado, pero que éste no era redituable económicamente:

> Entonces, yo necesito tener más ingresos, porque yo no tengo escalafón, no tengo carrera magisterial. Estoy muy satisfecha con todos los logros, con todos los congresos, con los escritos que he hecho. Siento que he crecido mucho académicamente, que seguía aprendiendo mucho, pero eso no me va a dar de comer ni le va a dar educación a mis hijas (E1Ana131022).

En dicho fragmento, la maestra manifiesta que se sentía satisfecha por todos los conocimientos que le había dejado el nivel de educación superior, pero que no cubrían los requerimientos económicos que como madre tenía, ya que al no poseer una clave acorde al nivel en el que laboraba le había quitado el beneficio de participar en el programa de escalafón[28] que permitía concursar por claves de director o supervisor; o carrera magisterial[29], que ofrecía "acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica (…)" (Martínez y Vega, 2007, p. 93)

En consecuencia, aunque la maestra ya tenía varios años de antigüedad y estudios que le permitían participar por ascensos, el estar en un nivel diferente al de primarias, la tenía percibiendo un sueldo bajo. Situación contraria a las oportunidades que establecía el programa de carrera magisterial "Si tenían esquema de educación básica o lograban el puntaje global requerido en la etapa, eran incorporados a la 'A', pero si además contaban con maestría y doctorado de una institución formadora de docentes, eran ubicados automáticamente en 'B' o 'C', respectivamente (…)" (Ortiz, 2003p. 37), condiciones que la maestra Ana poseía, pero desconocía:

[28] Reglamento de Escalafón de Los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (1973). "Artículo 68o.- Los catálogos escalafonarios se elaborarán con base en: a) La relación oficial de plazas de base proporcionada por la Dirección General de Personal y los informes de las direcciones generales, institutos o departamentos conteniendo: nombre completo, categoría, clave, sueldo y número de horas de trabajo a la semana que obliga cada puesto.

[29] Programa Nacional de Carrera Magisterial (1992). Artículo 3.3.10. Los docentes comisionados en funciones administrativas, sindicales o ubicados fuera de los niveles/modalidades de educación básica no podrán participar, incorporarse o promoverse en el Programa, hasta que se desempeñen en funciones previstas en alguna de las vertientes.

> Yo ni sabía en ese entonces lo que significaba ni lo que implicaría para mí, si alguien me lo hubiera explicado con palitos y manzanas, me cae que, en ese momento, hago todo mi esfuerzo para meterme a carrera y desde hace muchos años yo estaría ganando mucho muy bien (E1Ana131022).

Y aunque ella en otro momento manifestó haber escuchado al respecto, menciona que no estaba consciente de lo que implicaba, tal vez dicho "desconocimiento" obedeció a que laboraba en el nivel de sus sueños: normales. En consecuencia, los sacrificios económicos que ello implicaba valían la pena, que se visibilizaron en el momento que el nivel no fue suficiente para cubrir sus necesidades económicas familiares. Buscando su ubicación en educación básica, en una de las instancias que estaban a su alcance: el sindicato.

> Y ya pedí el apoyo, ahí sí, honestamente tuve que empezar a involucrarme en lo que era la dinámica del trabajo, en la realidad del "maestro de a calle o del maestro de a pie"[30]. Entonces fui a tocar puertas, fui al sindicato, digo: yo me quiero ubicar, pero yo me quiero ubicar en telesecundaria, porque yo tengo cierta trayectoria, cierta formación y les enseñaba mi currículo y todo eso (E1Ana131022).

Pero dicha búsqueda no surgió de la nada, la maestra manifestó que una amiga que trabajaba en telesecundarias le comentó: "mira, te conviene telesecundaria porque se paga bien la hora, porque se reduce tu horario, porque puedes tener ambas cosas y puedes atender a tus hijas" (E1Ana131022). Al tener dichas referencias y que se adecuaba a sus intereses principales: tiempo para convivir con sus hijas, buen ingreso y reducción de la jornada laboral; la maestra decide "tocar puertas", refiriéndose con ello, a que tuvo que buscar en diversas oficinas de la Sección 15 del SNTE una persona que pudiese dar eco a su petición: cambiarla a telesecundarias, dándole valor a lo único que poseía, un currículo que daba cuenta de sus estudios y su trayectoria laboral.

Pero además les hizo la siguiente propuesta: "(…) les ofrezco: aquí están mis claves de primaria, ustedes desagréguenlas, utilícenlas como quieran y a mí

[30] Ana: "el que no tiene un padrino, una madrina, un conocido allá arriba que le solucione la vida" (E1Ana131022)

ubíquenme en una telesecundaria" (E1Ana131022). Petición/propuesta que resultó benéfica para el sindicato, obtenían 40 horas por dos claves E281 de primarias y en su lugar asignaban una clave E2781 de 30 horas de telesecundarias.

Comenta que su cambio de nivel fue posible porque durante la gestión de la maestra Mirna[31], "regularizó a muchos docentes que no tenían las horas regulares, que ayudó a muchos que se titularan y en esa bola de cambios que hubo se me pudo apoyar" (E1Ana131022). La maestra reconoce que poseía los elementos necesarios que avalaban su idoneidad en el subsistema, pero su cambio pudo concretarse por las gestiones realizadas por la institución sindical estatal. Finalmente, como un acto de apoyo le ofrecen elegir su lugar de ubicación y es así como llega a la zona dos de Tulancingo, adscripción que se ajustaba con la ubicación de su hogar.

Percibiéndose que "el SNTE está presente en el trabajo diario del profesor, de esta relación depende seguir conservando todos los beneficios logrados a través de los años: permanencia, condiciones de trabajo, prestaciones, bonos y jubilación" (Arnaut, 1993, p. 230). Aspecto que también visibilizó la maestra Hitchel en su relato:

> Entonces busqué y me dieron un interinato[32], y con ese interinato no estaba realmente en servicio con plaza, pero estaba en servicio cubriendo interinato, para eso me mandan a Tenango, pero como yo en ese entonces tenía a mis hijos no me quise ir. Hago el convenio con otra amiga y me voy a Zempoala y estuve en telesecundaria. Así es como llego al sistema…(E1Hitchel061022)

La maestra Hitchel llega al subsistema por interinato. Buscó dicha oportunidad para cubrir el requisito de ingreso a la Escuela Normal en la modalidad sabatina, por ser la que más se adecuaba a sus condiciones familiares. Pero, además porque cumplía sus expectativas profesionales (Matemáticas), ya que para ese ciclo escolar no se estaba ofertando la especialidad en sistema escolarizado.

[31] Fue secretaria general de la sección 15 del SNTE de diciembre del 2007 a diciembre del 2011.
[32] Enciclopedia jurídica Omeba (2023) interinato es toda substitución de un trabajador de planta o de base, con derechos adquiridos, quien por determinadas circunstancias se ausenta en forma temporal del trabajo ordinario que desempeña, encargándose del mismo otra persona mientras dura la ausencia del titular del empleo o puesto respectivo.

Dicha contratación fue posible, gracias a que con la reforma de 1992 “La federalización transfirió a los gobiernos estatales, junto con las escuelas, la relación laboral de todo el personal (docente y no docente) responsable de su gestión y funcionamiento” (Arnaut, 2010, p.258). Por tanto, aunque uno de los requisitos era que todos los docentes en servicio contaran por lo menos con estudios profesionales de licenciatura, las negociaciones y convenios entre los representantes de la SEP local y el Sindicato seccional daban apertura a que ingresaran personas recomendadas por ambos lados sin cumplir con el requisito de estudios.

> Ya entro a estudiar matemáticas, (…) y cuando termino la licenciatura en matemáticas, todavía no trabajaba. Al año, termino en julio, en diciembre me titulé y al siguiente año en noviembre, obtengo mi primer interinato, pero ya con la licenciatura y todo, y precisamente llego aquí a la zona dos, a la telesecundaria 766 a cubrir al profesor Roberto en prejubilatorio y de ahí empiezo con el sistema de telesecundaria (E1Hitchel061022).

Para finales de la década de los 90 la maestra regresa al subsistema con otro interinato, pero esta vez ya contaba con un título que avalaba sus estudios profesionales. Vacante, que por tratarse de una prejubilación le dio la oportunidad de quedarse con la clave del docente que estaba supliendo y un lugar de adscripción en la zona dos, no específicamente en la escuela que menciona, sino al centro de trabajo que resultó del consenso entre el supervisor escolar y el secretario general sindical de la zona.

La maestra Aluma denomina a su trayecto para estar en el nivel como fácil y difícil. Manifiesta que “Todo ha sido bien fácil, no, pues trabajando nada más, esperando” (E1Aluma031022). Aseveración que obedece porque anteriormente, para conseguir las claves de telesecundarias se debía contar con dos requisitos: estar en la función docente y formarse en el escalafón[33] de zona, de acuerdo con la

[33] Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la SEP: “se denomina escalafón el sistema organizado en la Secretaría de Educación Pública para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base” (p. 1)

clave que se ostentara, personal de apoyo con funciones administrativas o docente de primarias.

Resultaba fácil porque solamente había que esperar y cumplir con los requerimientos profesionales y sindicales: asistir a reuniones, eventos sociales, eventos sindicales, participaciones y todos los demás requisitos que la delegación sindical estableciera. Era difícil, porque la asignación de horas se iba dando poco a poco, de acuerdo con el número de claves que lograra negociar el secretario general de la zona escolar con la sección 15 que, en el mejor de los casos, era de tres a cinco por ciclo escolar. Por tanto, se buscaba que todos los docentes sin la clave E2781 ascendieran primeramente a una clave de primarias (E281) y posteriormente se volvía a realizar el listado para obtener las 30 horas de telesecundarias.

Comentando, que tuvo la oportunidad de ingresar al servicio, posterior a que culminó la normal superior. En ese momento se la ofreció el maestro Costeira:

> “Tengo algo para ti, (…) te vas a ir a una general”, no sé por dónde, no sé si por Pisaflores o por allá, y le dije: Muchas gracias, le agradezco, pero no quiero. Me espero mejor para que haya un espacio en Teles y me dice: “Tendrías que esperar muchos años” y le digo: No importa, me espero. Y me esperé (E1Aluma031022).

Determinación que fue tomada porque la maestra ya había trabajado algunos años como docente de telesecundarias, debido a la escasez de maestros que había en el estado; pero además, obedecía a una situación personal, porque para ese momento ya tenía una pareja y un bebé, por lo que aceptar las horas de secundaria implicaba desplazarse con su hijo al lugar de asignación; y esperar, le daba la oportunidad de continuar en familia, trabajar en un nivel que le gustaba y con posibilidad de quedarse en la misma zona donde laboraba. Por lo tanto, eligió familia antes que bienestar monetario.

Así mismo, comenta: “O sea ¿cómo se dio mi proceso? esperando nada más, pasaban los años y conforme fui teniendo antigüedad a los cambios, se me fue dando con base antigüedad aquí, en la zona de acá” (E1Aluma031022). Espera que se prolongó, debido al cambio de zona que pidió junto con su esposo. En consecuencia, llegó a una nueva región con clave administrativa, la misma que

ostentaba desde su ingreso al sistema, perdiendo con dicho movimiento la antigüedad y los derechos adquiridos por años en la zona anterior. Teniendo que formarse nuevamente al final de la lista de la nueva zona. Finalmente, al paso de los años y los derechos adquiridos obtiene la clave de telesecundarias.

La maestra Liliana llega al sistema porque literalmente le dejaron la plaza encargada:

> Yo llego porque mi primo trabajaba en la Secretaría de Educación Pública y renuncia a su plaza porque se casa con una chica de la ciudad de Morelos, se van para allá, comienzan a incursionar en la política y les va muy bien. Entonces él me dice: "te quedas con la plaza", y bueno, la ofreció con sus hermanas y todo, y me dice: "bueno, ¿si yo regreso, me la regresas?" Estaba yo por tener una bebé, y yo digo: "pues órale, va", y comienzo en la SEP con once horas, me asignan al nivel de telesecundarias, y posteriormente concurso, porque al final de cuentas yo me quedé con la clave, y después obtengo la clave de 30 horas por examen de oposición (E1Liliana211022).

Concordando su comentario con la forma en que se asignaban las vacantes a ocupar: "Antes de 2008 la contratación de personal docente se hacía mediante la asignación de plaza inicial, la selección libre de los servidores públicos y por recomendación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)" (INEE, 2015, p. 127). Visibilizándose, que su familiar contaba con capital social en los puestos estratégicos, dado que, al renunciar a sus horas tuvo la oportunidad de proponer a quien podría suplirlo. Aunque once horas no resultaban suficientes para obtener un poder adquisitivo vasto para cubrir las necesidades básicas de una familia, para la maestra fue la oportunidad que le dotó estabilidad laboral, porque para ese momento iba a ser madre.

La maestra estuvo trabajando algunos años con esas pocas horas, cuando el nivel aplica la jornada laboral de 30, debido al déficit de horas que existía en el estado. La oportunidad de obtener la clave del nivel se le presentó en el año 2008, cuando se le informó del examen de oposición, que concuerda con una entrevista realizada por el Semanario Avanzando de Hidalgo, (2009) a la maestra Mirna García

López, secretaria general de la sección XV del SNTE, donde destacó que durante su gestión se habían presentado alrededor de 7500 propuestas laborales que habían contribuido a resolver parcialmente el problema de horas déficit que había en el estado. Pero que dicha asignación se había fortalecido con la implementación de exámenes de oposición.

Examen que, en realidad fue un simulacro, porque como menciona la maestra: “en la escuela (…) había por regularizar cuatro personas, esas cuatro personas hicimos examen de oposición, a todos los regularizaron porque al final de cuentas había un convenio con el sindicato, pero no todos pasaron” (E1Liliana211022). En consecuencia, dicho examen sólo se presentó como mero requisito, pero no representó un instrumento para designar la idoneidad de los sustentantes.

De acuerdo con la OCDE (2004), las entidades que decidieron aplicar algún proceso de evaluación para la selección de docentes lo hicieron con el propósito de atender seis problemas:

> 1. Insuficiencia de plazas para contratar a todos los egresados de las escuelas normales.
>
> 2. Privilegio de contratación a egresados de ciertas instituciones en detrimento de otras.
>
> 3. Ingreso al servicio de personas sin el perfil profesional requerido.
>
> 4. Mecanismos y procedimientos poco transparentes para la selección, contratación y adscripción de profesores.
>
> 5. Procedimientos discrecionales en el otorgamiento de plazas: tráfico de influencias, comercialización de plazas y derecho de los jubilados a heredar la plaza a quienes ellos decidan.
>
> 6. Facultad otorgada al SNTE para decidir sobre un 50% de los aspirantes que ocupan las plazas vacantes. (p. 58)

En el estado de Hidalgo dicho examen, en el nivel, sólo se realizó para justificar la asignación de las 30 horas. Entre los requisitos que se pidieron para participar en el proceso fue: que los candidatos contaran con un título profesional y la participación sindical. Oportunidad aprovechada por la maestra Liliana, quien contaba con una carrera universitaria diferente a la docencia, pero que le permitió ingresar al Sistema Educativo Nacional. Posteriormente optó por estudiar una carrera afín a su nuevo empleo.

Este apartado muestra cómo fue el ingreso de las docentes al nivel de telesecundarias, donde es visible que, en algunos casos, las docentes tuvieron que hacer uso del "influyentismo[34]" para tener una oportunidad laboral. Así mismo se muestra que algunos años posteriores a la reforma de 1992, pese a que normativamente ya se pedía título de licenciatura, en el estado de Hidalgo todavía se podía ingresar con estudios de preparatoria, y posteriormente debían estudiar una carrera acorde a la función. Situación que cambió con la reforma del 2013.

También es visible, el proceso de asignación de claves que tuvieron que pasar las docentes por el déficit de horas que existía en el estado, y cómo algunas de ellas fueron pioneras de los llamados exámenes de oposición. Finalmente, fue perceptible su interés mostrado por pertenecer al nivel: porque se trabaja por jornada laboral, en un horario de 8:00 a 14:00 horas de manera continua, que se ajusta perfectamente a la doble jornada que cumplen las maestras como docentes y como madres-esposas, aunado a que se puede llegar a contar hasta con 36 horas con las denominadas horas de fortalecimiento sin tener que trabajar un minuto más del horario establecido en la institución.

Comprender las trayectorias que llevaron a las docentes a trabajar en el subsistema de telesecundarias permitió vislumbrar la complejidad y las decisiones que tuvieron que tomar para su ingreso. Para dimensionar mejor sus experiencias y desafíos, es fundamental conocer las características particulares y evolución del

[34] Rodríguez (2024) "Práctica en la que una persona se ve favorecida por la relación que mantiene con otra que ocupa un cargo público o alguna posición de poder, de manera que obtiene concesiones o privilegios" (p. 134)

subsistema de telesecundarias en México. A continuación, se explorará la historia y las particularidades de este modelo educativo que, sin duda, ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de comunidades rurales y marginadas

2.3 El subsistema de telesecundarias

El nivel de secundarias existía desde 1926 en nuestro país, pero con algunas limitantes. Los lugares que ofrecía no eran suficientes para cubrir la demanda de niños y jóvenes egresados de primaria, aunado a que los centros escolares se localizaban en las cabeceras municipales o en lugares urbanos, lo que disminuía o nulificaba las oportunidades de los jóvenes de comunidades rurales, por lo inaccesible de las distancias. Para finales de 1950 “poco menos de 32% de los alumnos egresados de las primarias encontraban lugar en la educación secundaria” (Jiménez, García y Martínez, 2010, p. 17).

Índice que mostró la necesidad de llevar educación secundaria a la mayor parte del país, pero ahora mediante el uso de la tecnología. Poniéndose en marcha una investigación exhaustiva sobre los diversos sistemas educativos del mundo que utilizaban la televisión como apoyo. Arrojando antecedentes desde 1930 en universidades de Estados Unidos de América, la promoción de la cultura en España, y en Portugal, ya se contaba con un programa aplicado a educación secundaria que funcionaba muy parecido al que se empleó en sus inicios aquí en México: clases con una duración de 20 minutos, de los cuales 15 a 18 se destinaban a la transmisión y el tiempo restante el maestro monitor tenía la función de supervisar que los alumnos realizaran las actividades.

Pero sería la adaptación del modelo “telescoula” de Italia, sobre la que se basaría la telesecundaria mexicana, enfocada principalmente a brindar las mismas oportunidades de estudio a las zonas rurales a bajo costo. En consecuencia, el 17 de agosto de 1965, durante el gobierno de Díaz Ordaz, se anunciaron dos proyectos, el de Alfabetización y el de Educación Secundaria por televisión, haciéndose mención que en algunos países el uso de este medio de comunicación había generado buenos resultados. Siendo ese momento donde se da la génesis del proyecto enfocado a resolver la insuficiencia de escuelas y maestros en las

zonas rurales, pero además, ofrecía una alternativa a las demandas de las regiones con sobrepoblación de estudiantes.

Para el cinco de septiembre de 1966 se inicia con la fase experimental del proyecto, se equiparon aulas con un televisor y mobiliario como cualquier salón escolar, pero sus clases fueron transmitidas en vivo. En ese momento sólo se aceptaron 83 alumnos de 12 años o más, la distribución de grupos se hizo de acuerdo con el criterio de edad, conformándose cuatro de ellos, de los cuales tres eran coordinados por un profesor, el último, denominado monitor, realizaba labores independientes. Se mencionó que se determinó variar el nivel formativo de los maestros monitores, por lo que uno de ellos era profesor de primaria y dos del nivel de secundaria (Jiménez, García y Martínez, 2010, pp. 28-29).

Los resultados de la investigación arrojaron que el docente proveniente del nivel de primarias, que venía de trabajar con alumnos de quinto y sexto grado, demostró un desempeño superior al de los maestros de secundaria tradicional. Conforme a dichos datos, se decidió que la contratación de los nuevos monitores se asignaría a los profesores de primaria que cumplieran dicho perfil, generando que el número de docentes de ese nivel fuera mayor a los que provenían de normal superior. Pero se presentó un pequeño problema, la percepción de un docente de primaria era menor al de uno de secundaria, que se solucionó con una compensación que sería pagada de manera anual. Siendo la novedad del sistema y la percepción económica, los factores que motivaron a los profesores de primaria a participar.

Después de una fase de experimentación exitosa, Pedro Gringoire del periódico Excelsior reconocía que la televisión:

> Era valiosa y eficaz auxiliar del maestro en la enseñanza, pero jamás podrá sustituirlo. El elemento primordial de la enseñanza era el maestro. (…). Por tanto, a pesar de los grandes valores de la televisión, debía empleársele sólo como auxilio y no como elemento principal de la enseñanza" (Jiménez, García y Martínez, 2010, pp. 33-34).

Con esa consigna se llegó al dos de enero de 1968, cuando siendo secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, suscribió el acuerdo mediante el cual la telesecundaria quedó inscrita en el sistema educativo nacional. A partir de ese momento se lanzó la convocatoria para que fueran incluidas todas las comunidades que lo solicitaran y cumplieran con los requisitos técnicos mínimos: contar con señal televisiva y contar con energía eléctrica, paneles solares o baterías. Atendiéndose sólo 304 de las 650 solicitudes recibidas. Hidalgo fue una de las ocho entidades federativas beneficiadas con este servicio educativo.

En la misma tesitura los autores señalan que en ese tiempo, los maestros eran comisionados a la dirección General de Educación Audiovisual por la Dirección General de Segunda Enseñanza o la de Primarias, ya sea para que cubrieran la plaza de telemaestros[35] o maestro coordinador. En un principio dentro de las funciones que cubría un maestro estaba el buscar a los alumnos y fundar las escuelas (pp. 29-32).

Para 1971 el ingeniero Víctor Bravo Ahúja estructuró la organización de la telesecundaria y sometió su supervisión a la Dirección General de Educación Audiovisual Divulgación (DGEAD), misma que en 1972 comisionó al instituto de investigaciones de la comunicación, de la universidad de Stanford, California para evaluar los aspectos más importantes de este proyecto. Los resultados de este estudio arrojaron que los costos en casi todos los aspectos evaluados eran más económicos que la enseñanza directa. La telesecundaria era 50% más barata en cuanto a inversión inicial como en gastos de operación; y la eficiencia terminal era igual que las otras modalidades.

Para 1972, durante el sexenio de Luis Echeverría, se implementó una reforma educativa, que en pos de aplicarla, mostró la necesidad de tener un mejor control administrativo del personal, creándose la plaza de “Maestro coordinador de Teleaula” que los acreditaba como personal del Departamento de Telesecundarias.

[35] Personas especializadas en diversas áreas del plan de estudios. Se encargaban de adaptar los programas de aprendizaje a las exigencias de la televisión educativa y distribuir convenientemente los contenidos estipulados de acuerdo con el plan de estudios.

Así mismo, fruto de las secuelas de renovación en educación media básica fue la sustitución de la división tradicional por asignaturas independientes a un nuevo esquema que integrara los contenidos en áreas de aprendizaje, con lo cual se pretendía la interdisciplinariedad. Lo que representó graves dificultades para los maestros coordinadores, puesto que a pesar de haberse variado el enfoque de las teleclases, el material de apoyo del que se disponía no registró modificaciones, provocando una desarticulación entre lo planteado en la lección televisada y el material de apoyo disponible, tanto en aspectos temáticos como metodológicos.

Dicha situación se tornó compleja, puesto que el proyecto de Reforma Educativa ya estaba en marcha, uno de los principales fue el operativo, debido a que no hubo cambio alguno en el plan de estudios de las escuelas normales superiores, donde se formarían los nuevos docentes con el nuevo enfoque interdisciplinario, reproduciéndose el modelo de maestro especialista de secundaria, cuya preparación negaba la pretendida correlación del conocimiento.

De acuerdo con los autores, ante las circunstancias, viéndose la necesidad de contar con una preparación acorde, los telemaestros agrupados en torno a la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores tuvieron la percepción de conjuntar los requerimientos específicos de la educación televisada con los planteamientos de la Reforma, promoviéndose la creación de una nueva especialidad que a nivel de estudios superiores formara y acreditara con el grado correspondiente a una “Licenciatura para Maestros coordinadores de Telesecundaria”.

Proyecto que fue aceptado el dos de septiembre de 1975 mediante el acuerdo 11765, quedando inscrita la “Licenciatura para maestros de educación secundaria por televisión” (Jiménez, García y Martínez, 2010, p. 54). El documento asentó que los egresados debían obtener un pago hora-semana-mes basado en la equivalencia de 19 horas académicas y 12 horas de adiestramiento similar al sueldo de maestro de enseñanza media, con todas las repercusiones económicas que esto implicara.

La creación de la licenciatura no fue el único cambio que se experimentaría, las principales transformaciones ocurrirían en el ámbito administrativo. Debido al

aumento de matrícula se crearon nuevos cargos con sus respectivas funciones: director de telesecundaria quien estaría a cargo del plantel educativo; el Inspector de zona, encargado de supervisar los trabajos que se realizaran en un determinado número de escuelas; y el Inspector coordinador de sector quien sería quien estuviera en contacto permanente con la DGEA[36].

De igual manera se dio otra modificación que fue la descentralización de las telesecundarias de nueva creación en las entidades federativas, por tanto, los estados interesados en abrir el servicio deberían responsabilizarse de todo lo que implicara la operación y administración: manejo de documentación escolar, pago de maestros y control interno.

Para 1977 la telesecundaria enfrentó un periodo de crisis, hubo un enfrentamiento entre la DGEA y los maestros de telesecundarias, representados por la CNCM[37], quienes buscaban la creación de un cuerpo organizativo que representara a los maestros coordinadores, que no había tenido eco con el SNTE[38], negándoles la formación de una delegación aparte, argumentando su conflictivo estatus laboral de profesores de primaria y sin la formación académica para ser registrados como docentes de telesecundarias, estatus que posteriormente fue reconocido.

Las demandas estaban centradas en el incremento de plazas y estímulos económicos. Recibiendo como respuesta el freno a la expansión del sistema, mediante la negación de construir más teleaulas. No obstante, el sistema siguió su cauce, dada la demanda de las comunidades que en muchos de los casos solventaban el pago de los docentes sin formación de coordinadores.

Para 1979 se dio el cierre de la carrera, basados en los resultados de una encuesta entre los maestros coordinadores (2063 de ellos) donde se observó que sólo el 40% había cursado dichos estudios. Otra de las medidas que se utilizaron para aminorar el poder de la CNMC fue la transferencia de los maestros

[36] Dirección General de Educación Audiovisual.
[37] Comisión Nacional de Maestros Coordinadores
[38] Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación

coordinadores de la Dirección General de Enseñanza Media a la Dirección General de Grupos Marginados, argumentando que era con la finalidad de descentralizar a mediano plazo las funciones de la DGEA y solucionar múltiples problemas administrativos de las telesecundarias. Dicha medida fue apoyada por el SNTE quien no estaba de acuerdo que se hubiese nombrado a los maestros coordinadores como docentes de secundaria, ya que violaba el escalafón basado en la antigüedad y el grado escolar necesario para obtener el cargo.

Uno de los personajes fundamentales de la historia de la telesecundaria sería el profesor Leonardo Vargas Machado, quien se encargó de recorrer el país para escuchar las demandas, siendo el estado de Hidalgo donde se dio la primera reunión: “Hay dos opciones, si ustedes quieren que desaparezca la telesecundaria, todos ustedes van a ser absorbidos por la secundaria general o técnica; sólo les advierto que ahí no hay plazas de 20 o 30 horas, no hay maestros de una sola escuela, y todos los profesores tienen que andar de una escuela a otra hasta juntar las horas” (Jiménez, García y Martínez, 2010, p. 59).

El total del pleno se pronunció a favor de la continuidad del sistema, prometiéndoseles cumplir cabalmente las exigencias del pliego petitorio, pero bajo la incorporación al SNTE. Aunque el conflicto no se solucionaría ahí, sino hasta 1979 con la renuncia en bloque de los telemaestros y la desaparición de su delegación sindical. Sin embargo, 60% de ellos fueron recontratados para desempeñar diversas funciones, pero ahora bajo el estatuto legal de *free lancer*.[39]

Para 1981, Jiménez, García y Martínez (2010), mencionan que como consecuencia del material televisivo (videocaseteras con cintas que contenían la temática del curso) se introdujeron nuevamente guías de estudio que habían desaparecido a partir de la puesta en marcha del plan por áreas. Dicho material fue elaborado por el Departamento de Actividades Académicas de la Unidad de Telesecundarias, cuyas mejoras eran, que las guías no estaban subordinadas a las teleclases, sino al contrario, a partir de los contenidos se diseñarían las lecciones televisadas. Reduciendo de 20 a 17 minutos la duración de las emisiones para

[39] Trabajador independiente, con sueldo por producto.

incrementar el trabajo en clase. La programación era transmitida de 8:00 a 14:00 horas, con un periodo de descanso entre las 11:24 y las 12:00 (pp. 65-67).

La telesecundaria continuó su crecimiento y para 1988 ya eran casi 400 000 alumnos, 44% de ellos inscritos en el sistema federal y el resto en el estatal. El modelo pedagógico de telesecundaria no había sufrido cambios relevantes: las clases estaban concebidas como una interrelación dinámica entre educandos y maestros a partir de medios didácticos, la lección impresa y la clase televisada. Denotándose que, si bien el maestro coordinador no era experto en todas las áreas del conocimiento, al menos debía saber o aprender de todas las asignaturas que contenía el programa.

En 1992, se dio la descentralización de la educación durante el Gobierno de Carlos Salinas de Gortari, los autores señalan que con una población tan grande y diversa de alumnos, el centralismo educativo ya no resultaba funcional, siendo este mismo año cuando se implementa el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, pactado entre la Federación, los estados y el SNTE, que entre sus impactos más relevantes para el sistema fue la introducción de la red satelital, por lo que muchas regiones donde la señal era fluctuante o no había antenas parabólicas se apoyó con la construcción de estaciones terrenas.

Así también, se crearon textos informativos reunidos en el libro de conceptos básicos, que servía como material de consulta. Para el ciclo escolar 1993 – 1994 se contaba ya con los programas de estudio definitivos. De igual manera los programas televisivos duraban de 13 a 15 minutos que estaban divididos en: identificación del programa, aspectos relevantes del programa anterior, desarrollo del tema, aplicación del tema, espacio reflexivo y resumen. Ortiz (2014) menciona que:

> En este sentido, el documento del ANMEB[40] cobra una importancia fundamental como detonador de los principales procesos de restructuración de la educación básica que englobarían tanto la modificación al marco jurídico como a la estructura administrativa. Es así como la nueva Ley General de Educación (LGE) de 1993, a

[40] Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

través de la cual se lleva a cabo la modificación al marco jurídico, es parte de los frutos de este acuerdo (p. 74).

Lo cual, desde la perspectiva de la autora, fue trascendental para el magisterio en general, ya que representó los cimientos del conjunto de reformas que se fueron concretando desde ese momento hasta llegar al actual: educación obligatoria de 6 a 12 grados, renovación de planes y programas de estudio y actualización de libros de texto gratuitos, la reforma del currículo de la formación inicial de los maestros; y lo mismo para el terreno de profesionalización docente: se configuró el sistema nacional de formación continua, así como el establecimiento de aspectos referentes a los incentivos e ingreso de los maestros al programa de carrera magisterial.

Este programa fue el que dio pauta para el incremento de salarios de una pequeña parte de la población magisterial de educación básica con contrato base. Alaníz (2020) señala que el programa fue cuestionado en su eficacia como incentivo ya que el SNTE tuvo injerencia en su funcionamiento, percibiéndose que los comisionados sindicales accedían más rápidamente a los niveles salariales más altos que los maestros frente a grupo (p. 52). Hecho que mermó el ingreso a posgrados, puesto que la importancia la tenían otros factores.

En el 2012 fue el último año de promoción del programa, observándose que el 67% de los docentes de educación básica no estaban dentro de él, pero su implementación posicionó al país ante los medios de comunicación y los organismos internacionales como un Estado que estaba trabajando a favor de la educación, dotando una mejora sustancial en los salarios de los maestros, aunque la realidad no fue así.

Durante el gobierno de Vicente Fox Quesada (2000 – 2006) se creó la licenciatura en Educación secundaria con especialidad en Telesecundaria, específicamente en 2001, como parte del programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. Pero también este sexenio mostró los rezagos educativos que presentaba el nivel, esto fue posible por una investigación que se llevó a cabo en 58 escuelas rurales (menos de 2500

habitantes) de los estados de Guerrero, Morelos, Oaxaca, Sonora, Veracruz y Zacatecas, donde al finalizar se concluyó:

> (…) está siendo ineficaz pues la mayoría de sus alumnos se encuentran lejos de alcanzar los estándares establecidos por el currículo: (…) no está logrando romper con las inequidades sociales iniciales, pues son los jóvenes más pobres, y entre ellos los indígenas, los que consistentemente obtienen los menores promedios de aprovechamiento (…) no sólo no está cumpliendo con su función compensatoria, sino que reproduce las desigualdades sociales en la medida en que son los jóvenes más pobres que asisten a escuelas con carencias de personal docente y/o de infraestructura quienes presentan los resultados más bajos (Jiménez, García y Martínez, 2010, p. 104).

Trayendo como resultado el impulso de la Reforma Educativa de la Educación secundaria (RES) 2006 que sirvió de base para definir el modelo pedagógico renovado de telesecundaria que orientaba no sólo el desarrollo de actividades didácticas, sino que se incluyeron nuevos materiales impresos y la incorporación de recursos tecnológicos adicionales como un DVD que contenía los programas que podían apoyar los temas de las diversas materias. Desde este modelo pedagógico se buscaba que el maestro tuviera mayor flexibilidad en los materiales, por lo tanto, podía elegir el momento idóneo para observar el programa de televisión.

Es importante aclarar que dicho modelo, si bien dotaba de flexibilidad, no fue bien aceptado en todos los círculos magisteriales, dado que su implementación causaba incertidumbre, debido a la ruptura de esquemas de pensamiento preconcebidos y que tenían que ser cambiados por nuevas formas de enseñanza. Aunado a que a cada centro de trabajo se le dotó de un solo material de recursos tecnológicos, generando que las escuelas que contaban con más de un grupo por grado tuvieran que ponerse de acuerdo sobre el momento de utilizar dicho material.

Para el año 2011, se implementó la RIEB, al respecto Navarrete-Cázares y López-Hernández (2022) señalan: “la Reforma Integral de la Educación Básica

(RIEB) planteó una serie de modificaciones al currículo para presentar una orientación basada en el desarrollo de competencias para la vida.” (p.74).

El docente de telesecundaria debió adaptarse a nuevos contenidos para alcanzar la concreción de conocimientos, habilidades y valores, pero trabajando con los mismos materiales, por lo que el maestro se llevaba mucho tiempo en planear y adecuar los temas con la información del libro, aunado a que las autoridades educativas supervisaban que se hiciera uso de ellos, sin opción a adquirir otros recursos. Lo que provocó serias dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para los maestros como para los alumnos

De igual manera las autoras mencionan que en el 2013 se promulgó el Acuerdo 683 durante el gobierno de Peña Nieto, bajo el cual se expone el Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Secundaria. “El acuerdo plantea la responsabilidad del sistema educativo nacional de proveer a docentes y alumnos las herramientas útiles para garantizar el pleno desarrollo de sus capacidades y contribuir a la mejora de los logros educativos” (p. 74).

Siendo también durante este gobierno que se promulgó la Ley General de Educación 2013, la cual no fue muy bien recibida por los docentes, denominada la mal llamada “reforma punitiva” (Hoyos y Fernández, 2019). Polémica que se concentró en el Servicio Profesional Docente (SPD), con el que se estableció la evaluación obligatoria para el ingreso al servicio, la evaluación del desempeño y la evaluación para la promoción docente.

Aunque en teoría se especificaba que estaban sujetos a estas valoraciones todos los docentes que ingresaran a partir del año 2014 y posteriores, la apreciación era aplicada para todos los maestros que estaban en servicio. Esta evaluación en sus inicios fue asignada de manera aleatoria.

Al recibir la notificación de evaluación, junto con su presentación, los docentes aceptaban los posibles efectos punitivos asociados, que podían incluir la reasignación a tareas administrativas o, en el peor de los casos, la pérdida del empleo. Rehusarse a someterse a la evaluación implicaba automáticamente la

separación del cargo. En este contexto, bajo estas presiones, no fue casualidad que muchos docentes optaran por jubilarse como una salida ante estas condiciones.

A finales del gobierno de Peña Nieto, se puso en marcha un Nuevo Modelo Educativo, Navarrete-Cázares y López-Hernández (2022) señalan que para el 2018, con el establecimiento de los aprendizajes clave, los materiales diseñados para telesecundaria, tanto audiovisuales como impresos, volvieron a tomar relevancia y su llegada a las aulas se realizó de manera escalonada: en ese año se entregaron los de primer grado, en 2019 para segundo y en 2020 y principios del 2021 se dieron los correspondientes para tercer grado. Lo sorprendente es que la ejecución de este modelo se llevó a cabo durante el nuevo gobierno de alternancia encabezado por López Obrador.

Teóricamente, dichos cambios se contemplaban como relevantes, lo cierto es que, para ese momento, de la metodología de telesecundarias ya no quedaba nada, puesto que sólo se distribuyeron los materiales escritos, pero no hubo audiovisuales, por ello, el docente tenía la libertad de buscar en las diversas plataformas, vídeos que le permitieran contribuir con el tema, pero ya no era obligatorio utilizarlos.

La implementación de este programa resultó sumamente conflictiva no por la dificultad de los contenidos sino por la forma de hacerla llegar a los alumnos. El mundo entero estaba atravesando por la pandemia de COVID 19 que obligó al cierre de los centros escolares y al confinamiento de los alumnos para reducir las interacciones sociales. En consecuencia, la Secretaría de Educación Pública puso en práctica la estrategia de “aprende en casa” como medida emergente para continuar con el programa de estudio, lo que obligó a los docentes a adaptarse rápidamente al uso de plataformas virtuales y a utilizar cualquier medio de comunicación disponible para “no perder a los alumnos”.

Aunque se adoptaron diversas estrategias, se debe reconocer que, no existió un seguimiento puntual de las actividades que los alumnos realizaban. Generando aprendizajes parciales o casi nulos de los contenidos establecidos. De tal manera que, esos “aprendizajes claves” se redujeron a “aprendizajes fundamentales”.

Situación que propició que en el acuerdo 16/06/2021 se estableciera que “En ninguno de los casos podrá retenerse a los educandos en el grado escolar en el cual se encuentran inscritos, considerando que se encuentran sujetos a un proceso de valoración extraordinaria” (DOF, 2022). Por lo tanto, todos los alumnos fueron promovidos al grado superior, sin importar su estatus de participación. Estableciéndose un plan de acción, contemplado dentro de este mismo acuerdo:

> El plan de atención de los educandos podrá ampliar sus alcances durante todo el ciclo escolar 2021-2022 con actividades adicionales, ampliaciones de horarios, tutorías personalizadas y otras estrategias que permitan, además de la recuperación de aprendizajes del grado previo, avanzar en los aprendizajes del siguiente grado escolar. En todos los grados y niveles se priorizará un enfoque que fortalezca y asegure los aprendizajes fundamentales para garantizar la permanencia y tránsito de las alumnas y alumnos” (DOF, 2022, apartado cuarto, párr. tercero)

Esta medida fue tomada por la participación intermitente o inexistente de los alumnos durante el periodo de confinamiento, derivado de las fallas de las diversas autoridades, así como de los docentes y los padres de familia. Por tal razón, había que evitar una deserción escolar masiva en nuestro país.

Actualmente, 2023, se está poniendo en marcha el programa de la nueva escuela mexicana que da libertad para que el maestro diseñe la implementación de los contenidos conforme a proyectos comunitarios, escolares y de aula, del cual hasta el momento, en voz de los docentes, aún hay muchas cosas por aprender, sumándole que no se cuenta con los materiales para los alumnos, derivado de los diversos amparos para detener la entrega de los libros de texto gratuito promovidos por la Unión nacional de padres de familia y organizaciones civiles. Por tal motivo, los maestros han tenido que adaptarse a los medios que les proporciona la escuela: “les proyecto el libro en la televisión y ahí vamos leyendo todos” (E1Elizabeth300923).

En este apartado, se dio un recorrido sobre la historia de la telesecundaria, donde se hizo visible su impacto como nivel educativo en el país, las vicisitudes que los docentes han vivido con la puesta en marcha de las diferentes reformas

educativas, pero también los efectos causados por las reformas en las leyes de índole laboral.

El conocimiento del desarrollo histórico y las características del subsistema de telesecundarias proporciona un referente para comprender los desafíos y fortalezas que enfrentan las instituciones y los docentes que en él laboran. Para profundizar en las dinámicas particulares de las instituciones, es fundamental explorar cómo se organizan y operan los procesos colectivos que contribuyen al desarrollo pedagógico. Un espacio clave para ello son los Consejos Técnicos Escolares (CTE), que permiten la reflexión de su labor y la planificación conjunta de actividades a implementar como centro de trabajo. A continuación, se analizará cómo estos encuentros se desarrollan en las telesecundarias y su relevancia en la práctica educativa.

2.4. Los Consejos Técnicos Escolares

Según Valdés (2018), los Consejos Técnicos Escolares (CTE), implementados en 2013 durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, forman parte de la reforma educativa, cuyo propósito es garantizar el máximo logro del aprendizaje de los alumnos mediante una organización escolar eficiente.

En teoría ese órgano sería ideal, aunque dichos consejos en algunos casos muestran la desorganización y el ausentismo que se pueden dar, no específicamente por cuestiones de salud, sino por eventos sindicales u otras situaciones, además de que gran parte del tiempo se utiliza para socializar. Esto fue lo observado en la escuela E01:

> Hubo ausencia de dos profesores para dirigirse al Xantolo (Hitchel y Sixto) organizado por el SNTE, el profesor Andy no se presentó, según señalan, el día de ayer llegó alcoholizado y hubo problemas con algunos padres que se dieron cuenta, comentan que ya le están buscando una permuta para salir de la mejor manera; el maestro Fernando tampoco llegó porque se descompuso su carro y tuvo que pedir una grúa. Uno de los comentarios que salió (entre broma y broma) es que como el día de hoy no estaban el maestro Fernando y el maestro Sixto iban a salir temprano

y comenzaron a platicar que en el último CTE se pusieron muy intensos. (O1E01271022)

Pese a que los supervisores y los directores han remarcado en diversas ocasiones que en los días de CTE no se puede faltar, es visible que el poder del SNTE es mayor, y ante él, las autoridades educativas tienen que ceder su autoridad. En consecuencia, ante los eventos que organice el máximo representante sindical del estado (en días laborales), las autoridades educativas no ponen ninguna objeción si algunos docentes se quieren retirar o simplemente no venir. Si no hay suficiente personal, el CTE puede ser tomado otro día, trabajado por *Zoom*[41] o abordado a contra turno, los directores se tienen que amoldar al colectivo.

En ese entendido, las autoridades educativas están conscientes que, de no acatar las disposiciones sindicales, de permitir la ausencia de personal para asistir a eventos del gremio, las secuelas pueden ser: la invisibilización y la falta de apoyo sindical tanto delegacional como estatal. Porque el SNTE es uno de los sindicatos "… que se apoyan fuertemente en el poder coercitivo para reprimir a los miembros desviacionistas" (Etzioni, 1993, p. 9). De tal manera que, las autoridades educativas evitan toda confrontación con dicha organización.

1) CTE de la institución E01

La reunión del CTE se lleva a cabo en el aula que es utilizada como biblioteca, en ella es visible como la maestra Gaby se sienta con el maestro Fernando, ellos son dos de los tres docentes con mayor antigüedad; los maestros nuevos: un becario, una maestra que cubre un incremento, y la maestra Rubí se reúnen en un pequeño grupo; el maestro Andy permanece hasta la esquina; el maestro Sixto y la maestra Hitchel siempre se sientan juntos, se conocen porque llegaron por cambio y provienen de la misma escuela; y la maestra Liliana, quien se acaba de integrar nuevamente al colectivo se sienta sola, hasta el frente del espacio.

[41] Plataforma de videoconferencia que permite a los usuarios realizar reuniones online con audio, video y chat.

El director toma la voz y se coloca frente a todos, casi siempre utilizando un proyector manejado por otra persona. Da la bienvenida a todo el personal y comienza con el trabajo de la guía. Misma estampa se observa en todos sus CTE. Los secretarios se quedan en la dirección y el personal de limpieza realiza el aseo de los salones que no terminaron el día anterior. Todos se integran a la biblioteca a la hora del desayuno (OE01270223).

La dinámica de trabajo utilizada por el director Juan, en todos los CTE es la misma: por grado, siendo el único momento donde los docentes se mezclan entre sí, dando pauta a una mayor participación de los docentes nuevos. En consecuencia, las actividades de la guía del CTE generan el espacio para que maestros jóvenes y adultos intercambien sus puntos de vista que llevan a la conformación del producto final por equipos. Resultado que posteriormente es compartido en plenaria, que siempre es expuesto por los maestros de mayor edad y antigüedad en la institución, salvo el grado de tercero, que siempre pone al becario.

Algunos de los aspectos que he logrado detectar ante la recurrencia de observaciones, es que el maestro Andy no participa en el desayuno colectivo y que el director, frecuentemente, recibe reproches por las faltas injustificadas del compañero. Otra de las docentes que se aísla es la maestra Liliana, quien es de los elementos que tienen más antigüedad en la escuela, pero la mayor parte del tiempo ha gozado de beca-comisión y cuando culminó el beneficio, se presentó por algunos meses y se retiró con incapacidad por maternidad.

Durante ese lapso de tiempo contrajo COVID que le dejó algunas secuelas y, por tanto, tuvo que pedir el apoyo de supervisión, dirección y representación sindical para que su lugar fuera cubierto por una maestra externa, situación que generó que no tenga vínculos de arraigo dentro de la misma.

Para Fernández (1994), una característica que distingue a las instituciones, es que tiende a aislar a algunas personas. Aspecto que hizo patente la maestra Liliana en su entrevista:

> Jessy fue la única que me compartió los libros, de hecho, ella fue quien me pasó los libros, yo lo que decía hace rato, de los únicos que yo recibí ese apoyo y esa hermandad como docentes, ese compañerismo, fue de Jessy y del profesor Sixto. (…) Cuando yo me acerco a quien era mi compañero en ese momento de grado, pues tampoco encuentro una respuesta favorable (E1Liliana211022).

Por tanto, dicha segregación fue perceptible por la maestra Liliana, quien ha optado por no pertenecer al grupo, poniendo distancia entre ella y los otros. Y no es que no los conozca, sino que no se siente parte de ellos. Siendo una manera de externarlo y aceptarlo: sentarse y trabajar sola en los Consejos Técnicos Escolares.

De igual manera es notoria la división que se marca entre los docentes adultos y los "nuevos". Fernández (1994) los clasifica como: adultos-maduros-sabios y jóvenes-inmaduros-ignorantes. En esta institución es visible en las binas que forman la maestra Gaby y el maestro Fernando, así mismo el maestro Sixto y la maestra Hitchel, ellos son considerados los adultos-mayores-sabios, siendo perceptible porque cuando hablan, el colectivo se silencia completamente para escucharlos, además de que las discusiones "más intensas" que se han dado, participan estos dos maestros. El grupo de los jóvenes-inmaduros-ignorantes se lo han adjudicado los maestros nuevos y Rubí, que pocas o nulas veces quieren tomar la palabra.

2) CTE de la institución E02

El trabajo se realiza en la biblioteca escolar. Es una institución donde todo su personal es femenino, se observa que existe mayor aceptación entre las dos maestras que ya tienen más de dos años en la escuela, a quienes se les adhiere la maestra de USAER. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la maestra que recientemente ha llegado. Aunque parece que se llevan bien con la secretaria, ésta se sienta apartada del grupo. La directora se ubica enfrente, en el centro (OE02281022).

La reunión comienza con una actividad donde se tiene que dibujar una imagen, y posteriormente, nombrar personas, momentos u objetos que se relacionen con esa parte del cuerpo. Durante estas intervenciones se percibe cómo

la maestra Isela pone mucha atención y cuestiona sobre las respuestas de todas las docentes, excepto a la maestra Betty, [la maestra que acaba de llegar a la institución], con quien utiliza un tono de voz diferente y cuyo rostro no muestra la misma sonrisa que con las demás participantes (OE02281022).

Etzioni (1993) señala que en las organizaciones existen símbolos sociales, los de amor y aceptación (p. 7), lo cual es perceptible en la forma en que la maestra los aplica con algunas compañeras: desayuna con ellas, las saluda afectuosamente y las acepta. No ocurre lo mismo con la maestra Betty, quien, sin percibirlo, recibe un rechazo corporal y actitudinal, aunque el discurso dice lo contrario. Un año después de realizada esta observación (2022), la maestra Betty optó por buscar su cambio a la ciudad de Pachuca debido a problemas con los alumnos y con padres de familia, que se sumó a un historial carente de resultados favorables en todas las instituciones de la zona donde estuvo adscrita.

3) CTE de la institución E03

Con referencia a esta institución, al igual que en los anteriores centros de trabajo, se puede observar que los docentes pueden ocupar el lugar que gusten dentro del recinto. El desarrollo del Consejo fue organizado en el espacio que ocupa la biblioteca. Es importante hacer mención que a la llegada de los participantes ya había servicio de agua para café, pan y pastel en el salón de usos múltiples. Detalle que propició que algunos maestros no estuvieran puntuales a las 8:00 de la mañana para el inicio de la sesión, teniendo que ser llamados por el subdirector de la escuela (O1E03251122).

A continuación, relato una sesión que observé. La jornada de trabajo inició con la bienvenida de la maestra Ana; acto seguido, continuó con el establecimiento de reglas para trabajar el Consejo; después aplicó una dinámica con la que logró la atención de todos y continuó con un vídeo sobre la importancia del trabajo en equipo; posterior al debate dio a conocer el orden del día, así como el producto final. Para la conformación de equipos dio un acertijo matemático de manera individual que finalmente fue completado en conjunto. Acto seguido, proporcionó el tema que cada uno de los grupos iba a desarrollar y exponer.

Uno de los aspectos que se pudo observar durante el trabajo, es que existen personas a las cuales, la maestra Ana, presta mayor atención. Que fue perceptible, porque traía unas hojas en las manos que estaba acomodando mientras se opinaba de un tema. Acción que suspendía en algunos momentos, poniendo toda su atención en el exponente. A otros, solamente los escuchó (O1E03251122).

Al cuestionarla en la entrevista: ¿cómo maneja el liderazgo de sus compañeros? ella comentó: “Dándoles el lugar de líderes, yo reconozco que hay muchos líderes” (E2Ana011222). En dicha charla hizo mención de un maestro que considera un líder nato sindicalmente, pero también señaló maestras que denomina líderes académicas. Observándose que los nombres corresponden a los docentes que tuvieron toda su atención durante el desarrollo del CTE.

Anzieu y Jacques (1997) se refiere al poder detentado por estos compañeros como poder de los grupos naturales, que distingue porque el jefe designado tiene el deber de probar su dominio sobre las palabras, pero su discurso es vacío porque no es el discurso del poder (pp. 156-157). Intuyéndose que efectivamente, la maestra reconoce su liderazgo y el poder natural que cada uno posee en la escuela. Pero finalmente, quien tiene el poder es ella, porque es la persona a la que se dirigen como colectivo para lograr acuerdos como institución.

Durante las diversas observaciones realizadas en los CTE, se pudo identificar que en todas las instituciones existe, por lo menos, un grupo general y varios subgrupos, aspecto que sutilmente interfiere en el desarrollo del Consejo, ya sea por la convivencia de sus participantes, las participaciones que tienen o la apatía que muestran. Aunque en todos, fue visible, que finalmente abordan el contenido de la guía. Las diferencias se vislumbran en los productos que se obtienen, particularmente, en la profundidad de los análisis.

Aunque fue perceptible que sólo en un centro escolar se establecen reglas y el orden del día para el desarrollo del CTE, en todas existe la similitud en la firma de libreta de entradas y salidas, firma de asistencia al CTE y elaboración de la bitácora. Las diferencias se presentan con respecto a: turnos de participación, uso de palabras altisonantes, el tiempo de socialización (específicamente en el horario

del desayuno, que se extiende hasta una hora en algunos centros escolares) y la forma de abordar los contenidos (trabajo individual y grupal).

Evidenciándose que, en su ejecución práctica, los CTE no siempre cumplen los objetivos planteados por la reforma educativa. La falta de compromiso de algunos docentes y la influencia de factores externos, como el sindicato o eventos personales, debilitan su eficacia.

Existen jerarquías no oficiales entre los grupos docentes que determinan quiénes tienen voz y poder en los CTE. Esta estructura, donde los maestros con mayor antigüedad son escuchados y los noveles o con pocos años de servicio tienen poca participación, limita el intercambio democrático de ideas e impacta el progreso de la institución.

De igual manera, se observan dinámicas de exclusión social que no solo se manifiestan en el ámbito sindical, sino también entre el personal, con docentes que, por diversas razones, se ven excluidos de las actividades colectivas o no son tratados con igualdad. Dichas exclusiones están relacionadas con cuestiones de antigüedad, relaciones personales o diferencias en el desempeño laboral.

El análisis de los CTE muestra como en su interior, con prácticas de exclusión, jerarquías no oficiales y la falta de reconocimiento a las voces vulnerables generan un ambiente que perpetúa la violencia epistémica (aspecto que será abordado con mayor profundidad en el siguiente capítulo). Acciones que no sólo afectan la participación docente, sino que obstaculizan la eficacia de los CTE.

Las dinámicas de los Consejos Técnicos Escolares reflejan cómo los docentes interactúan y viven los desafíos de la práctica educativa diaria. Sin embargo, para entender cómo estas interacciones influyen e impactan en el desarrollo y la cohesión del colectivo, es esencial considerar el contexto organizacional en el que se llevan a cabo. A continuación, se analizará cómo la historia, el espacio organizacional y los sujetos en cada institución moldean y condicionan estas interacciones.

2.5 La institución: historia, espacio organizacional y los sujetos

Nuestro colectivo social es una sociedad organizacional. Nacemos y somos educados dentro de las organizaciones. Desde que una persona nace, tiene una relación directa con la institución, específicamente su familia; en su interior, recibe alimento, vestido, vivienda, cuidan de su salud, pero también comienza a normarse y a aprender de sus referentes, de los adultos que se encargan de su cuidado: lo que es bueno y lo que es malo y lo que está permitido o prohibido. Su conducta es dirigida con base a la percepción de los otros.

Pero llega un momento en que dicha institución no es suficiente para proseguir con su proceso de socialización, necesitando incursionar o relacionarse con otras organizaciones, específicamente, la escuela, institución destinada en un primer momento a formarlo, y si estudia para docente, como centro laboral.

Etzioni (1993), define a estas organizaciones como "… unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos" (p. 3). Cada uno de los centros educativos visitados para llevar a cabo esta investigación, son una representación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo objetivo fundamental es:

> La formación de una nueva ciudadanía en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos; en particular, los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (SEP, 2022, p. 5).

Aunque cada una de las escuelas puede tener sus objetivos particulares, derivados de su misión y visión; para el rubro educativo, cumplir con lo establecido dentro del plan de estudios de la nueva escuela mexicana es el fin máximo. En consecuencia, la misión particular que cada una de las instituciones posea, tiene que ser acorde al objetivo general de la SEP.

De acuerdo con Etzioni (1993), entre las características de una organización se encuentran: "la división del trabajo, del poder y de las responsabilidades de la comunicación, divisiones que no son obras de la casualidad (…) sino que han sido

deliberadamente planeadas para favorecer la realización de fines específicos" (pp. 3-4). En las instituciones estudiadas, se distingue a cada uno de los integrantes por la clave y la función asignadas, mismas que determinan las responsabilidades y actividades específicas que tienen dentro de la escuela (director; docente de grupo; y personal PAE: administrativos e intendentes.

La segunda característica de acuerdo con Etzioni (1993) es: "la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos concertados de la organización y los dirigen hacia fines", (p. 4). En esta categoría se encuentran las jerarquías validadas por un nombramiento: supervisor escolar, que aunque no trabaja directamente en ningún centro escolar, tiene libre acceso a ellas y su función es supervisar los 14 centros escolares que están designados dentro de su jurisdicción; el segundo puesto lo ocupa el directivo, quien coordinar la parte pedagógica y administrativa, encargándose de proporcionar los permisos de todo el personal y de resolver las diversas problemáticas de la comunidad escolar (docentes, padres de familia y alumnos); y los subdirectores, que aunque no tienen nombramiento de SEP, sólo de la institución, goza de representatividad ante los padres de familia, docentes y alumnos. Por tanto, ante la ausencia del directivo, es quien realiza sus funciones.

Finalmente, la tercera característica que menciona el autor referido es: "sustitución personal, es decir que las personas que no satisfacen pueden ser depuestas y sus tareas asignadas a otras" (p. 4). Observándose que, por ser Instituciones de gobierno, los cambios se realizan, en su mayoría, por así convenir al interesado; raramente los directivos prescinden de un elemento, a menos que exceda sus permisos laborales o cometa alguna falta que requiera intervención judicial, siendo de los pocos casos en que los docentes se ponen a disposición de zona. Pero, aun así, el SNTE buscará salvaguardar algunos derechos laborales (permanencia).

Características que, en muchos de los casos, generan situaciones frustrantes para quienes convergen en dicha organización, convirtiéndose por momentos en un verdadero campo de batalla; pero, pese a ello, sus beneficios superan a toda

confrontación. Por ello, considero relevante dar a conocer las dinámicas de interacción que se suscitan en cada uno de los centros escolares que participan en esta investigación, las cuales serán abordadas en el siguiente subapartado.

2.5.1 Institución E01

Esta institución se localiza en una localidad del municipio de Tulancingo. Aunque parte del camino hacia la escuela está deteriorado, es de fácil acceso. Tiene aproximadamente 270 alumnos por ciclo escolar, pero cuenta con un terreno amplio y diversas instalaciones, incluyendo nueve salones, una dirección, un laboratorio, un comedor, una biblioteca, una sala de juntas, un área de cómputo, dos canchas pavimentadas para basquetbol y voleibol, una cancha de fútbol, áreas verdes y espacios de esparcimiento.

El origen de la escuela data de 1982, cuando se estableció en la bodega del auditorio de la comunidad con seis alumnos, que luego aumentó a veinte. Don Adolfo recuerda que permanecieron allí unos dos años hasta que un incidente motivó su traslado:

> Ahí en la cancha del pueblo, avientan la pelota y se va a la calle y venían unos carros, ya mero agarraba a un “chavo”, un carro, y agarra un señor que se llamaba José “el carnitas”, y dice él: lo que voy hacer (él le pregunta, ¿Qué vas hacer?) lo que hizo Emigdio, no ves que ya donó el terreno de aquel lado para que se haga la escuela (refiriéndose a la primaria), ya ves que ya está la escuela allá, ya están haciendo la escuela, ya ves que dio Emigdio la tierra esa, porque tiene miedo de que vayan a matar a un “chamaco” aquí. Ya de ahí se juntaron los dos” (E1Adolfo201022)

Don Adolfo comenta que el espacio que donaron era un terreno baldío cubierto de puros nopales. En aquellos años, 1985 aproximadamente, “la ubicación no fue del agrado del pueblo porque consideraban que estaba muy alejada de la localidad” (comentario informal), en comparación con la primaria y el preescolar situados en el centro. Esta distancia, sumada al entorno desolado, contribuyó a problemas de robo y vandalismo, según don Adolfo, propiciados por la llegada de nuevas familias a la zona.

Al llegar a la escuela, se observa un portón de aproximadamente cuatro metros de ancho por unos tres de alto que, junto con una barda perimetral, impide la visibilidad al interior. La señora Cortés comentó:

> Desde que pusieron esta cosa, la barda, ya no, ya no conocemos a los maestros, llegan ahí y ya no sabemos quiénes son los maestros, si son maestros o no, quien sabe. Ya no se puede ver, antes si veíamos, antes nos preguntaban algo de los niños o de los alumnos y sí, la profesora tal o el profesor tal… (comentario informal)

Este hecho generó molestias en la comunidad. La señora Cortés plantea que su desagrado es porque "no sabemos quiénes son los maestros" (comentario informal). Aunque durante la plática manifiesta que su enojo deriva por la barrera que le pusieron para observar a otros puntos desde su hogar. Otra vecina comentó: "parece cárcel" (comentario informal). Denotándose, que antes, la posibilidad de observar las actividades de los alumnos, les hacía sentirse parte de la escuela, pero ahora sienten que se les ha excluido. Goffman (1992) define estas instituciones como "totales", caracterizadas por obstáculos que impiden la interacción social, como puertas cerradas y muros altos (p. 270). La barda representa una barrera que dificulta la relación entre la escuela y la comunidad y limita el escrutinio inmediato de las actividades escolares.

Para los maestros, la barda es un logro importante, ya que delimita el espacio escolar y reduce la injerencia de los padres. La maestra Liliana comentó: "es una comunidad conflictiva (…) los papás son aguerridos (demasiado aguerridos), son personas (no todos, pero sí hay algunos) que tienen mucho tiempo libre y entonces toda la atención la focalizan sobre la escuela" (E1Liliana211022). La barda, por tanto, simboliza un límite que protege la privacidad de las actividades escolares.

De los sucesos más relevantes que se rescatan, en su totalidad, están referidos a los directores. Don Adolfo menciona que a todos en algún momento les han cerrado la escuela por malos manejos monetarios. La primera gestión que se menciona es la del maestro Irineo, época en la que se incendiaron dos aulas: un salón y el espacio destinado para el laboratorio. La señora Cortés relata: "¿Quién sabe quién fue?, incluso a nosotros nos decían: pero, ¿cómo no se dieron cuenta si

viven a un lado? Nos agarraron bien dormidos como a eso de las tres de la mañana, entre dos y cuatro de la mañana" (comentario informal).

Este acontecimiento fue informado a la SEPH, lo cual derivó en apoyo para la rehabilitación. El maestro Irineo estuvo de director aproximadamente hasta el año 2014, próximo a jubilarse, y su lugar fue ocupado por la maestra Rocío, con quien realizó una permuta. La maestra no completó dos ciclos escolares debido a la incompatibilidad de claves.

Posteriormente, la dirección fue ocupada por el maestro Roberto (2015 – 2016), quien fue recordado por su carácter hostil: "le hablaba muy fuerte a los niños, les gritaba en el patio" (comentario informal), y por malentendidos con padres: "Yo con el profesor Roberto, primero no me dejó hablar, me trató muy mal y todo, luego volví a ir con uno de mis hermanos… era muy prepotente…muy grosero… gritaba" (comentario informal).Su salida se dio posterior a la aparición de muchos símbolos de "penes" pintados en diversos espacios de la escuela con la consigna de ¡FUERA! Acto vandálico que evidenció el carácter aguerrido de la comunidad.

Desde 2017 hasta la actualidad, el cargo directivo lo tiene el maestro Juan, observándose que la gestión realizada ha dado resultados positivos, específicamente en infraestructura. Durante su labor, ha enfrentado problemas con padres de familia que cuestionan por el uso de las cuotas escolares, la actitud de algunos docentes y la falta de determinación para solucionar problemas entre alumnos.

La plantilla está conformada por nueve docentes frente a grupo, un director, tres secretarios y dos administrativos. De ese total, tres docentes no tienen base: un becario, una maestra pagada con la cuota de padres de familia y una maestra que cubre a una de las docentes por enfermedad. Situación de la que habló la maestra Gaby:

> Es complicado porque somos como una escuela de paso. (…). Me incomoda, me incomoda como compañera, como escuela, como parte de, porque se están rompiendo las reglas y es algo que no me gusta (…) Soy como muy cuadrada en ese sentido. Siempre he dicho: pues el que puede, puede. Pero en este caso yo

siento que le estamos poniendo en la torre a nuestro propio trabajo (E1Gaby101022).

Dicho comentario deja entrever que, desde su perspectiva, la consolidación de la institución no se logra, porque es tomada como escuela “trampolín”, los docentes permanecen en la escuela mientras logran un cambio más cercano a sus hogares. De igual manera, su opinión refleja que la falta de docentes de base le incomoda, específicamente la vacante de la maestra que está siendo cubierta por salud, ya que por “ayudarla” se están rompiendo reglas que finalmente afectan a la escuela y al trabajo colectivo.

Apreciación que se corrobora al analizar la conformación de la plantilla actual. En los últimos tres años, más de la mitad del personal se ha renovado. Observándose que, aunque la mayoría de docentes son nuevos en el plantel, todos rebasan los diez años de servicio en la zona escolar y mínimo cuentan con 15 años de servicio en la SEP. Por tanto, sus edades fluctúan entre los 45 o 50 años, y tres de ellos ya tienen edad para jubilarse. Este factor, ha propiciado la generación de un ambiente tenso, ya que todos se conocían con antelación y algunos ya habían enfrentado conflictos en otros centros escolares.

Este equipo está liderado por la maestra Gaby, como subdirectora; y el maestro Juan, como director. Respecto a su nombramiento comentó: “Me preocupa porque yo siento que el cargo o nombramiento de la subdirección, es así como que más, me lo dio más, para poder dar voz a lo que él a veces no puede” (E2Gaby231122). Aspecto que fue notorio en una reunión de padres de familia, por un conflicto interno de grupo, donde el director repetidamente pidió “déjenme hablar”, quietud que duraba unos segundos y posteriormente regresaba el ambiente de caos. Al final la solución temporal del conflicto la dio un representante de la supervisión, quien desde el momento que tomó la palabra logró que las madres de familia guardaran silencio y escucharan (OE01270223).

Esta falta de determinación ha generado intolerancia y confrontación dentro de la colectividad. Esta desunión trae cotidianamente algunos “desencuentros”

entre sus participantes. Rescatándose un comentario donde estuvo implicado el maestro Sixto:

> Se enojó, que sale bien enojado y después viene una maestra y nos dice: ¿lo escucharon? Nos dijo pinches viejas 'nalgas pelonas', pero cuando le dijimos que si podía ser testigo para decir lo que escuchó dijo: "yo viajo con él y no quiero tener problemas" y otra maestra dijo: "ya saben cómo es" (comentario informal de una de las docentes)

Testimonio que refleja una situación en la que las docentes enfrentan un entorno laboral hostil, en los que comentarios despectivos y misóginos, no sólo son proferidos, sino minimizados y normalizados por ellas mismas. Este acto pone en evidencia dinámicas de poder y violencia simbólica que perpetúan la desigualdad de género que generan un ambiente de impunidad.

Por un lado, la negativa de una de las maestras bajo el argumento: "yo viajo con él y no quiero tener problemas" refleja una falta de apoyo colectivo frente a estas actitudes. Dicho temor puede tomarse como una forma de violencia estructural que inhibe la posibilidad de enfrentar comportamientos abusivos, reforzando la idea, por comodidad o miedo, para evitar represalias o tensiones laborales.

Por otro lado, el comentario de la maestra: "ya saben cómo es", hace visible la normalización de este tipo de conductas. Sugiriendo que el comportamiento violento del agresor es conocido y aceptado, atribuyéndolo a su carácter, restando gravedad a sus acciones y perpetuando un ciclo de violencia simbólica que invisibiliza el daño psicológico y emocional causado.

Este acontecimiento, sumado a una confrontación directa con el referido maestro, generó que la maestra Gaby realizara una petición a la parte oficial y sindical de la zona escolar para salir del centro de trabajo. Ante los hechos pronunciados, su caso fue turnado al departamento de telesecundarias, y ahí, tras la exposición de acontecimientos que cotidianamente ocurrían en la escuela, se establecieron acuerdos, con anuencia de ella, para que el maestro "corrigiera" su actuar, dejando abierta la posibilidad de reabrir el expediente en caso de reincidencia.

Consecuencias que no sólo fueron para su agresor, sino también para el director: “pero a quien le llamaron más la atención fue al ‘direc,’ por no tener ninguna acta de los diversos incidentes que se han presentado en la escuela, razón por la cual en este momento está enojado. Ya hasta me quitó de subdirectora” (E3Gaby050923). Lo cual lleva a deducir que el hecho de que la maestra Gaby buscara una solución a su problema fue tomado como error por su director, lo que tuvo como resultado que la removiera de la subdirección y que ocupase la vacante con su agresor.

Respecto a su vivencia, señala: “el ‘direc’ me dijo que yo nunca hablé con él de esa situación” (E3Gaby050923). Para el director, aunque presenció varias situaciones ríspidas, dichas confrontaciones no representaron una señal de alerta. Máxime cuando los enfrentamientos no eran nuevos, tal como lo manifiesta la maestra: “Ya lo soporté nueve años y todavía viene aquí” (E2Gaby231122), refiriéndose a que esas situaciones no eran nuevas, fueron muy cotidianas en su antiguo centro escolar, aunque allá su antiguo director le puso un alto. Aquí, en cambio, el conflicto se retomó y acrecentó después de un proceso político, pero ahora su actuar fue diferente, ya no discutió:

> Aquí ya hablaron todos: “¡Usted es el que nos ofendió! ¡Usted es el que nos dijo!” Yo sólo le dije: yo no tengo problemas con usted, lo que usted diga y siente, fue parte de mi trabajo, parte de lo que teníamos que hacer…pero nunca fue ni ofenderlo ni le ando diciendo a los demás que no le hablen, yo creo que todos actuamos en consecuencia de su trato (E2Gaby231122).

Aunque en teoría el conflicto se “resolvió”, dejó una división marcada entre quienes apoyan al maestro Sixto y al director, y quienes apoyan a la maestra Gaby. Este aspecto impacta negativamente en el ambiente laboral.

En esta institución es evidente cómo los conflictos son parte de su día a día, aspecto que ha generado que, en la trayectoria institucional, la mayoría de sus directivos sean retirados por problemas con docentes o por petición de los padres de familia. Actualmente, el ambiente de trabajo no es el más ameno, se observa que

la conformación de grupos de poder ha generado un ambiente tenso entre sus participantes, al punto de llegar a actos de violencia psicológica y verbal.

Igualmente, la violencia epistémica se manifestó de manera sutil, afectando a todo el colectivo de mujeres. Las experiencias de las maestras, impactadas por comentaros aparentemente “inofensivos” (“ya saben cómo es”), fueron ignoradas y minimizadas, perpetuando una cultura del silencio en torno a violencias más aparentes. Violencia que tuvo su máxima expresión con la maestra Gaby, quien fue despojada de su cargo de subdirectora, un acto que no sólo mostró una represalia por exponer el problema, también deslegitimó su experiencia y liderazgo.

2.5.2 Institución E02

Esta institución se ubica en una localidad del municipio de Acatlán, aproximadamente a 40 o 50 minutos del centro de Tulancingo y 20 minutos de Acatlán. Esta escuela inició sus labores en 1998, surgiendo de una plática entre el delegado de la comunidad y el presidente municipal en turno: “que aquí no había secundaria y los niños dejaban de ir a la escuela por falta de escuela telesecundaria” (E1Ambrosio201022). Posteriormente, ingresaron un escrito a la SEP.

Don Ambrosio comenta que al principio utilizaron un espacio que les prestó la escuela primaria, pero por alguna razón ya no hubo acceso a la misma: “estaba un portalito, daban en la primaria, allá en la escuela, luego de ahí ya no los dejaron y yo ahí les di chance, estaba un portalito chiquito y se mojaba… no se mojaba, el agua corría, no tenía piso, estaba lodoso. Eran como diez niños” (E1Ambrosio201022). Dadas esas condiciones y que no venían a construir la escuela, él pasó a obras públicas y les dijo:

> Ustedes no principian la telesecundaria [y le contestaron: no hay fondos], ah bueno, sino hay fondos, yo al rato voy a hablar a Pachuca al gobernador. Al otro día estaban aquí, todavía no me levantaba yo, ya estaba aquí el de obras públicas que quería la donación del terreno, ese mismo día comenzaron a acarrear material, pero ya estaba todo, la donación del terreno (E1Ambrosio201022)

El terreno donado fue de uso común de la comunidad (1.25 hectáreas aproximadamente). En la primera fase les construyeron un salón, posteriormente la dirección, los baños y laboratorio, hasta tener las instalaciones que tienen ahora: tres salones, un laboratorio, un centro de cómputo, baños y cancha. El siguiente reto fue la instalación de la luz, ya que requirieron hacer las gestiones para la red trifásica. Tiempo después colocaron la malla ciclónica para delimitar el espacio escolar.

La escuela se ubica en el centro de la localidad, junto a otras instalaciones de referencia: jardín de niños, la escuela primaria, centro de salud, iglesia y auditorio de la comunidad. En sus 25 años de servicio, sólo ha tenido dos directores. El maestro Darío, recordado por su gestión deficiente y trato irrespetuoso con los alumnos, se jubiló en 2016; entonces la dirección fue asumida por la maestra Isela, valorada por su dedicación y por transformar la imagen de la escuela:

> Ahí empezamos (…) lo primero fue cambiar la fisonomía de la escuela, y esa fisonomía de la escuela a nosotros nos da mucho gusto, porque nos identifica como una escuela que no hay en todo el estado, y a lo mejor pudiéramos pensar que a la mejor no hay una pública ¿no? (…) y nos dimos cuenta de que eso ayudó a que los niños cuidaran su escuela. Tenemos ya cinco años, vamos a cumplir seis, vemos que no hay nadie que haya rayado la escuela (E1Isela111022).

Al hablar de cambiar la fisonomía, la maestra se refiere al uso de diseños de tenangos[42] en el interior y exterior de las aulas, así como el bordado en las fundas que cubren las paletas de las bancas, lo que ha sido valorado por los alumnos, quienes ya no maltratan el edificio o el mobiliario. Generando que los padres perciban el cambio, llevando a una relación armónica entre el plantel y la comunidad.

Actualmente, laboran tres docentes frente a grupo, una directora y un administrativo, y el personal de apoyo de USAER[43] se integra para trabajar los Consejos Técnicos Escolares. Esta escuela tiene la particularidad de mantener una

[42] bordado artesanal originario de la Sierra Otomí-Tepehua, en el estado de Hidalgo, México
[43] Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

plantilla “estable”; los docentes sólo se cambian si existe oportunidad de llegar a escuelas más cercanas, tal es el caso de las maestras que laboran actualmente, quienes se integraron hace dos y tres años; y el último cambio se dio hace menos de un mes, llegando la maestra Betty. A esta escuela, es posible adscribirse con uno o dos años de antigüedad en la zona.

Respecto a su función jerárquica, la maestra Isela comenta que el conflicto que vivió como profesora de grupo en un centro de trabajo anterior le ha permitido no juzgar a quienes llegan con antecedentes desfavorables a la institución: “entonces yo lo aplico ahorita con la maestra Betty, ¿no? O sea, no porque todos hayan dicho que haya hecho algo, lo voy a aplicar a ella” (E2Isela 281022). En consecuencia, el haber sido señalada y juzgada: “hubo una compañera que dijo: ya nos llegó otro problema” (E2Isela201022), le ha permitido ponerse en el lugar del otro y no enjuiciarlo por las referencias de los compañeros, sino dar pauta que su trabajo lo defina.

Durante las observaciones, no detecté problemáticas más allá de los faltantes en documentación de la maestra Betty y el llamado enérgico de la autoridad ante la falta de esos datos. La actitud mostrada por sus compañeras fue de apoyo, percibiéndose en las sugerencias que le hicieron para que se pusiera al corriente, así como algunos consejos para la recolección de datos. En general, la cohesión del centro de trabajo se concentra en la imagen de la directora, resultando cotidiano que se haga acompañar por todo el personal a las fiestas delegacionales o eventos sindicales.

Para Etzioni (1993), “el poder de una organización para controlar a sus miembros se basa en puestos específicos” (p. 10). Aquí el control lo tiene la maestra Isela y su personalidad jurídica, pero su autoridad se sustenta en una relación maternal. Para Etzioni (1993), “el poder personal es siempre normativo, que se basa en el manejo de símbolos y sirve para producir adhesión a la persona que manda” (p. 10). Por tanto, las maestras, a través de su directora, sienten y viven la relación materna en el ámbito público. Analogía que le ha permitido a la directora gozar de la suma de todo el personal en las diversas tareas planeadas para la institución.

Aunque desde mi perspectiva, considero que “no tengo elementos para sustentar algún indicio de conflicto o violencia”, esto es, porque no identifiqué rasgos de violencias “aparentes” o “conocidas” durante mi estancia en este escenario, el análisis detallado muestra que la maestra Betty, de manera casi imperceptible, enfrenta indicios de violencia epistémica que se manifiestan con actitudes de rechazo: con un tono menos afectuoso de sus compañeras de trabajo, cuestionamientos específicos hacia su trabajo y falta de expresiones de aceptación durante las interacciones. Actitudes, que finalmente, reflejan cómo características extra-epistémicas, como la trayectoria pasada de la maestra, parecen definir su capacidad actual, nulificando sus aportaciones en el colectivo.

2.5.3 Institución E03

La última institución, denominada E03, se localiza en una de las colonias de Tulancingo, inició sus actividades en el año de 1973, a iniciativa de un grupo de personas interesadas en la superación educativa, como: los señores Tomás, Timo y el Prof. Bulmaro, quienes promovieron la fundación de una institución que diera continuidad a los estudios de nivel primaria que ya existían en ese entonces en la comunidad. Las actividades escolares iniciaron con un total de 15 alumnos en una casa particular y en precarias condiciones de mobiliario escolar.

Durante varios años y con la gestión de todos y cada uno de los anteriores directores, la escuela fue creciendo en infraestructura, en población escolar y en planta docente, hasta lograr conformarse en lo que es hoy. Actualmente se atiende una población aproximada de 500 alumnos que se reparten en 18 grupos, seis por grado. Se cuenta además con área de biblioteca, dos centros de cómputo, un comedor y una cocina para desayunos calientes.

La institución se localiza a orilla de una carretera estatal, lo que claramente es una ventaja para la movilidad del alumnado y los maestros, pero una desventaja para el acceso de los jóvenes. Derivado de ello, la entrada de los alumnos se realiza por la parte posterior para evitar cualquier incidente. Es una escuela que está bardeada, pero alterna tanto barda perimetral como herrería, lo que permite cierto

contacto entre el interior y el exterior, resultando común encontrarse algún niño platicando con su papá, separados por el barandal.

En cuanto a datos relevantes, se observa que durante sus 50 años de trayectoria ha contado con nueve directores, de los cuales, los últimos tres han salido por ascensos laborales, siendo uno de ellos el supervisor en turno y la directora actual, que ganó su clave mediante concurso de oposición.

Con referencia a esta institución la maestra Hitchel menciona: “Fue muy bonito, fíjate que fue muy bonito, al contrario de lo que la mayoría de la gente dice, yo fui recibida muy bien. En ese entonces estaba como director el profesor Bulmaro, de subdirectora la maestra Yolanda, en el aula de medios estaba el profe Jesús” (E2Hitchel241122). Fragmento que permite deducir que los comentarios generalizados del personal que labora en la zona indican que el ambiente laboral no es agradable. Señalando: “yo tenía segundo grado e hicimos un magnífico equipo” (E2Hitchel241122). Reforzando que ahí encontró buenos compañeros, con quienes pudo lograr un buen ambiente de trabajo.

Percibiéndose que, para la maestra, esta institución le dejó una buena experiencia: “era la primera vez que daba clases en telesecundaria, ya había cubierto interinatos en técnica, en general, en particulares, pero nunca había estado en teles” (E2Hitchel241122), máxime cuando representó su primer acercamiento al sistema. Por tanto, los recuerdos que guarda de esta institución son gratos y los rememora con pequeños episodios vividos con sus compañeros.

Al respecto la maestra Isela, quien laboró por un tiempo ahí comenta:

> De aprendizaje, maestra. Yo a Jesús lo conozco de mucho tiempo, Yolanda fue mi primera directora en teles, siempre hubo una buena relación con ella de aprendizaje. De lo que yo sabía, aprendí mucho allí y adecuarme al trabajo, hacer todo lo que tenía que hacer, una escuela que para mí… a lo mejor muchos me lo toman a mal, pero una escuela que funciona por sí sola, no les tiene uno que andar diciendo a cada quien lo que tiene que hacer (E2Isela281022).

A partir de su relato, manifiesta que los directores que han estado ahí han sido de trabajo, a su llegada, sólo requirió adecuarse a las exigencias del plantel. Dejando ver que, desde su perspectiva, la organización es tan buena, que los docentes solamente se tienen que basar en la planeación anual para lograr su objetivo grupal.

En la misma temática menciona: “La exigencia y la responsabilidad son parte de lo que yo diría de esa escuela (…). Pero yo siento que es una escuela que exige mucho, porque ha tenido un buen nivel, entonces, si yo llego y me inserto en una escuela que tiene un buen nivel y aprendo, pues salgo fortalecida, yo así salí de ahí, fortalecida” (E2Isela281022). Aunque la maestra no lo dice explícitamente, dada la cartera sindical que ocupa actualmente, se intuye que se ha enterado de algunos conflictos que los maestros han externado, pero asume que puede ser por la exigencia y la responsabilidad que hay, aspectos que considera favorables porque a ella le permitieron tener elementos para asumir el puesto directivo que desempeña en otra institución.

Esta escuela cuenta con 20 docentes de grupo, seis por cada grado; uno que cumple funciones de subdirector sin grupo y otro que es el encargado del área de biblioteca y cómputo; tres intendentes, cuatro secretarios y una directora. Detectándose, que desde hace tres años ha tenido una rotación constante de personal, específicamente, desde la llegada de la maestra Ana a la dirección. Al respecto comenta: “Al final del día las cosas salen y quien no, sale sobrando. Quien no tiene cabida en esta nueva dinámica de diálogo, de democracia, de transparencia, solito se está yendo. Pues con la pena” (E1Ana131022). La maestra reconoce que, desde su nombramiento, docentes que ya tenían un arraigo en la institución se fueron, asume que lo hicieron por la nueva dinámica de trabajo que se está viviendo en el interior de ésta, aspecto que no le pesa.

Atribuye que la causa de los cambios de adscripción se ha suscitado por adhesiones: “lo que siento que es una situación de lealtades políticas, que era gente que decía, que era gente completamente apegada al profesor Carlos, y que, independientemente de lo que era justo, injusto, legal o ilegal, le tenían cierta lealtad

y tenían que actuar conforme a lo que su decisión" (E1Ana131022). Descripción con actitudes similares a lo que Diet (1993) denomina tanatóforo[44], un sujeto caracterizado por atacar el marco institucional, que se presenta ante los participantes de la institución y se identifica con ellos, haciéndolos sentir víctimas inocentes y denunciantes reveladores de la malignidad absoluta de la institución, de la incoherencia organizacional, de la incompetencia y la impotencia del equipo.

Estrategia que, desde su perspectiva, trajo como resultado que muchos de los compañeros que llevaban años en la institución optaran por dejar la escuela, pero no en condiciones agradables, sino molestos por las "inconsistencias" de la nueva dinámica de trabajo. Encargándose de divulgarlo entre los compañeros de la zona escolar.

Observándose que quienes se fueron eran compañeros que estaban muy pegados a la parte sindical, incluso, miembros de la organización a nivel delegacional, por tanto, al haberse dado un rompimiento entre la maestra y el representante sindical tuvieron que decidir a quién le daban su apoyo, optando la mayoría por la parte sindical, especialmente cuando el compañero ocupaba un cargo político de cierta relevancia dentro de la organización estatal.

Identificándose que quienes optaron por quedarse, incluida la maestra Ana, se manejan en un aislamiento que refuerza sus vivencias paranoides. Esta situación no le permite tener plena confianza en los otros, de crear lazos de amistad: "Es arriesgado, generalmente siempre hay una parte que se vulnera cuando tú confías del todo en una persona, que no sabes hasta donde va a ser su límite de silencio… entonces eso me ha hecho muy mesurada respecto a mis cosas personales" (E2Ana011222).

Denotándose una directora que delimita claramente su interacción con el personal al ámbito laboral, evitando involucrase en aspectos personales. Esta postura, restringe la posibilidad de construir relaciones más cercanas o solidarias. Según Diet (1993) "…la desinvestidura y la desconfianza se imponen en lo poco de

[44] Diet (1998), "ese sujeto que bien es preciso terminar identificando no sólo como el portador sino como la fuente (…) de la destructividad sentida o constada" (p. 131)

relaciones que subsisten" (p. 143), reforzándose la idea de que estas dinámicas laborales carecen de vínculos afectivos o de confianza mutua, que resultan en interacciones laborales funcionales pero carentes de afectividad.

Dando como resultado que entre la directora y el colectivo haya una barrera invisible que no les permite afrontar juntos las dificultades halladas en los intercambios intergrupales. Aspecto que impacta en la aceptación dentro de la zona escolar. Esta institución, aunque es de las más cercanas y accesibles de llegar, tiene poca demanda de cambios de adscripción. Actualmente, la plantilla que la compone en su mayoría es de docentes que no llevan más de cinco años en la zona escolar y no son conscientes del renombre y el trabajo que rodea a este centro educativo.

La maestra Ana, respecto a su posición jerárquica comenta: "Ahora que me ha tocado estar del otro lado y brindar esa retroalimentación es de lo más difícil: buscar las palabras, el momento, el tacto, para que no se sientan agredidos en su persona y lo vean como una mejora para el trabajo de todos" (E2Ana011222). Deduciéndose que, como docente, en algún momento le tocó presenciar la reacción negativa de algún compañero que se sintió agredido cuando recibió observaciones de su trabajo.

En consecuencia, su gestión está encaminado a hacer sentir a los demás que son parte importante de la institución y que necesita de su contribución para la obtención de buenos resultados. Comentando que le ha funcionado pedirlo como un favor: "maestra, un favor bien especial: apóyeme con esto, ayúdeme con esto, entonces ya no es el hecho de dar indicaciones o una retroalimentación, casi no, apóyeme para que esto funcione bien" (E2Ana011222). Desde su perspectiva, asume que ese pequeño gesto le ha traído beneficios, pues sus compañeros ya no perciben las indicaciones como mandato, sino como una contribución hacia ella.

Durante mis observaciones, detecté que una de las problemáticas que el colectivo plantea es la falta de interacción docente, derivado del receso escalonado que se aplica, aunado a que comentan que como institución se les ha impuesto cuidar durante la hora del receso a los alumnos y eso los ha llevado a tener que consumir sus alimentos de pie y siempre atentos a los otros:

Maestro 1: “el día de ayer me dolía mi nuca, fuimos platicando en el camino todo lo que hacíamos de chamacos y cuando llegué, ya no traía dolor, porque veníamos con unas carcajadas en el carro… es conocernos ese poquito…”

Maestra 1B.: “A veces, no solamente es el trabajo, sino conocernos un poquito más… este conocimiento casi no se da y es parte fundamental para que podamos integrarnos… que nos permita el desayuno juntos… no nos encontramos”

Maestra Ana: “yo me comprometo a lo siguiente…seguir gestionando recursos para el techado… por lo menos vamos a acondicionar unas mesas o vamos a acondicionar el salón de usos múltiples, yo preferiría que estuvieran afuera”

Maestra 2: “si nosotros socializamos, vamos a tener aprendizajes, generar esa confianza y apoyarnos más…”

Maestro 2: “parte de un trabajo en equipo no es nada más unirse para lograr objetivos, parte de ello es la convivencia…no cruzo palabras con mis compañeras de tercero y con mis ex compañeras de primero ya muy rara vez…”

Maestra Ana: “es muy congruente lo que plantean, porque nos piden ser humanos, ser humanistas, ser empáticos con los alumnos, y a veces se nos olvida que también nosotros somos personas y que necesitamos esos cinco o diez minutos de intercambio… retomo la idea y me comprometo a que habrá un espacio… entiendan que no se puede extender más allá, porque hay una normativa… que no exista demasiada flexibilidad”

Subdirector: “es importante la convivencia, la socialización, hasta para echar chisme…el detalle está en la falta de compromiso…”

Maestra Ana: “Es autorregulación…estar al pendiente” (O1E03251122)

Al realizar el análisis de la reunión y las intervenciones que en ella se dieron, fue visible cómo a partir de la discusión de un vídeo proyectado por la maestra Ana, para destacar la importancia del trabajo en equipo, como colectivo, fueron llevando a través de sus participaciones a abordar una de las problemáticas que para ellos era importante: la interacción docente. Para Crozier y Friedberg (1990) los problemas en la organización y el funcionamiento colectivo no son circunstancias naturales, sino el resultado de un constructo social (p. 91). Siendo perceptible que

en este centro de trabajo la acción colectiva no fue producto de la casualidad, sino de una construcción social grupal, obedeciendo a la necesidad de resolver situaciones con las que no estaban de acuerdo.

Denotándose que con el primer comentario abordaron el problema a través de los beneficios que trae la convivencia, posteriormente, se sumaron argumentos para mostrar a la directora la situación que estaban viviendo en el centro de trabajo, lo cual permitió que ella se reconociera como parte del grupo y diera alternativas de solución, que quedaron asentadas como acuerdos de CTE.

Si bien es evidente que fueron dos personas quienes abordaron la problemática de frente, la primera intervención logró sensibilizar a la maestra Ana, mientras que la segunda, consolidó su aceptación. Dichas aportaciones fueron realizadas por quienes ella considera líderes de la institución, siendo el segundo maestro en quien ella reconoce: “habilidades natas de liderazgo… y veo en él nuestro próximo secretario general de la sección XV” (E2Ana011222). Dicha percepción obedece a lo que Fricker (2017) señala como estereotipos, que es una herramienta heurística que facilita el juicio que un oyente hace sobre la credibilidad del hablante. Dada la percepción que la maestra Ana tiene de su compañero, dichos juicios son positivos y le aportan una credibilidad mayor que al resto del colectivo.

Para Crozier y Friedberg (1990) todos los actores de una organización, dentro de sus restricciones, disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los otros. Pequeña libertad que los actores sociales supieron aprovechar, logrando que reglas establecidas con antelación pudiesen negociarse con la directora. Notándose mayor resistencia en quien funge como subdirector.

Por lo tanto, el que el subdirector haya marcado, de manera implícita, los excesos que en algún momento se puedan dar, hace que todos retomen el tema y se enfatice que no se debe abusar de la interacción, que se deben respetar las reglas sin necesidad de que alguien se los recuerde, evitando caer en un estado de ingobernabilidad que genere un conflicto mayor al actual.

Finalmente, una particularidad que detecté fue la renuencia del colectivo hacia la máxima autoridad de la zona escolar, visibilizándose por los comentarios que hicieron cuando detectaron mi presencia en el CTE: “nos manda visores”, “es la espía de la supervisión”, “nos tienen vigilados”, por lo que procedí a explicar que estaba realizando observaciones de maestría. Siendo notorio que, pese a que el supervisor escolar no se encontraba físicamente en el aula, ejercía presión mediante lo que consideraban “un vigilante”, y no específicamente a mi persona, sino al símbolo que adjudicaban a mi presencia.

Para Etzioni (1993), este tipo de control es simbólico (p. 8), porque no es sólo la presencia o personalidad de la autoridad de zona, sino lo que ella representa: la aplicación de la norma si no se cumple con lo establecido. Castoriadis (1989) define dichas percepciones como imaginario social, que “no tiene carne propia, toma prestado su material a otra cosa, es catexis, fantasmática, valoración y autonomización de elementos que, por sí mismos no responden a lo imaginario: lo racional limitado del entendimiento, y lo simbólico” (p. 256).

En consecuencia, toda la imagen creada sobre la autoridad inmediata no es más que la denominación imaginaria que sus miedos han adjudicado a su presencia, a quien se le otorga una forma a través del cuerpo de quien detenta el nombramiento, confiriéndole el atributo ya sea de tirano o de deidad.

Durante este apartado se pueden rescatar los siguientes aspectos:

La institución E01, ubicada en una localidad de Tulancingo, cuenta con un terreno amplio y una infraestructura variada, aunque no tiene alta demanda de alumnos. Fue fundada en 1982, enfrentando problemas de robo debido a su ubicación alejada. La construcción de la barda perimetral es considerada un logro por los maestros, pero que ha generado descontento de la comunidad al quitarles la visibilidad y participación. En su historia, la escuela ha tenido varios directores, enfrentando problemas de gestión y disciplina, lo que ha impactado las relaciones internas y el ambiente laboral, reflejado en divisiones y tensiones entre el personal.

La institución E02, situada en una localidad del municipio de Acatlán, inició sus actividades en 1998 tras la gestión del delegado y el presidente municipal. En sus inicios, la escuela operó en espacios prestados hasta que se construyó su propia sede en un terreno donado por la comunidad. A lo largo de 25 años, la escuela ha pasado por dos directores, siendo la gestión de la maestra Isela destacada por transformar la imagen y mejorar la relación con la comunidad. La plantilla docente es estable, promovido por el entorno de empatía y colaboración aplicado por la directora.

La institución E03, ubicada en una colonia de Tulancingo, comenzó en 1973 con solo 15 alumnos en un espacio precario. Con el tiempo, ha crecido hasta atender a 500 estudiantes, contando con una infraestructura completa. La escuela se distingue por su alta rotación de personal en los últimos años, particularmente desde la llegada de la directora Ana, que llevó a algunos docentes a dejar la institución. Aunque la maestra Ana busca fomentar la colaboración y la inclusión, su liderazgo es percibido como distante y profesional, sin lazos personales profundos con sus compañeros de trabajo, generando un ambiente de desconfianza y una imagen de control simbólico por parte de la autoridad escolar, lo que afecta la cohesión interna y la percepción en la zona escolar.

Este capítulo titulado “Ser docente de telesecundarias” me permitió analizar las experiencias de las maestras influenciadas por factores sociales, económicos y personales que marcaron su ingreso y permanencia en el sistema de telesecundarias, así como las dinámicas de poder a las que se enfrentan en sus centros de trabajo.

Mediante sus relatos dieron a conocer la influencia que tienen los roles de género y la educación tradicionalista en la elección de la docencia como profesión, como lo señala Lagarde (2015), la docencia es una extensión de la maternidad y denomina a quienes la ejercen como “madres públicas” (p. 309), aunque dicho trabajo las ubica en una posición de subalternidad.

En cuanto a su ingreso al nivel de telesecundarias, fue visible cómo el “influyentismo” y la participación sindical fueron los recursos que las maestras

tuvieron a su alcance para lograr un lugar de adscripción en el nivel. Denotándose que la injerencia del SNTE en cuanto a permanencia y movilidad dota de seguridad laboral a los trabajadores de la educación, pero también perpetúa divisiones y conflictos en los centros escolares. Arnaut (1993) denomina dicha supremacía “rigidez sindical” (p. 223).

De igual manera, las observaciones revelaron que los CTE considerados como espacios para la planeación y mejora educativa, la participación se ve mermada por factores de poder no oficiales, como la antigüedad y las relaciones personales, creando un entorno donde las jerarquías no oficiales determinan el peso de la validez del discurso. Dinámicas que se dilucidan en los estudios de Anzieu y Jacques (1997), quienes destacan cómo el poder en las instituciones se moldea a través de redes informales y jerarquías internas.

Finalmente, se evidenciaron las interacciones que las maestras tienen en su vida cotidiana, identificándose algunos conflictos en dos de las instituciones estudiadas, pero sólo en una de ellas con rasgos de violencia “aparentes”. Tensión que afecta la cohesión del grupo y la efectividad del trabajo colectivo. Como lo señala Morán (2004), “La docencia es un espacio atravesado por muchos factores e intenciones…” (p. 105). Visualizándose que la docencia no sólo implica una carga profesional sino también emocional y personal.

CAPÍTULO 3. LA INSTITUCIÓN Y LA IMPERCEPTIBILIDAD DE LA VIOLENCIA EPISTÉMICA

La palabra institución, cotidianamente, en el ambiente educativo, se utiliza para designar el espacio físico en el que se encuentra un centro escolar y cuyo propósito está encaminado a crear las condiciones idóneas de relación de toda la comunidad escolar para propiciar una formación integral para cada estudiante, dotándolo de valores, habilidades y conocimientos acordes al grado escolar, que culmine en su credencialización al término del nivel educativo.

Sin embargo, Fernández (1994) plantea que una institución trasciende el espacio físico: “una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder” (p. 44). No se limita al espacio que ocupan las instalaciones escolares, su efecto y control se manifiestan en las dinámicas de interacción de los diversos actores que confluyen en ella: docentes, padres de familia y alumnos. Estas dinámicas configuran relaciones jerárquicas de poder que varían de acuerdo con la posición y el rol de cada miembro dentro de la institución. En palabras de Foucault (1983), “lo que caracteriza el poder es que pone en juego relaciones entre individuos (o entre grupos)” (p. 74).

Desde esta perspectiva, Foucault (1983) define la relación de poder como aquellas que implican la capacidad de acción del otro. Por lo tanto, para que una relación de poder exista, el “otro”, sobre quien se ejerce el poder, debe ser reconocido como una persona con derecho a actuar, capaz de aceptar, rechazar o resistir las formas de control que se le imponen. En consecuencia, el poder no sólo es visto como coerción, opera a través de la posibilidad de elecciones del otro. Según el autor, “el ejercicio del poder consiste en guiar la posibilidad de conducta y colocar en orden las posibles consecuencias” (Foucault, 1983, p. 86)

Es decir, el poder no anula la agencia, la configura, moldeando las conductas a través de incentivos, prohibiciones y consecuencias previstas. El ejercicio de poder, en este sentido, no solo estructura las dinámicas institucionales, también se convierte en el origen de los conflictos y diversas formas de violencia presentes en las escuelas. Estas violencias, que abarcan desde las más evidentes hasta las

sutiles, crean el escenario ideal para que la violencia epistémica se vuelva imperceptible.

Para su análisis, este capítulo aborda tres temáticas: los conflictos, las violencias reconocidas en las leyes y la violencia epistémica. El primero aportará los elementos para dar cuenta de las características que tiene un conflicto y cómo diferenciarlo de una violencia; la segunda temática contribuirá a dilucidar las diferentes violencias que se viven en el ámbito laboral y cómo estas características, claramente visibles, contribuyen a la imperceptibilidad de la violencia epistémica, que es la temática que se aborda en el tercer apartado.

3.1 En la institución, los conflictos van y vienen

La escuela de educación básica, en este caso, telesecundaria, dadas las características ya analizadas anteriormente, tiene la particularidad de que en su día a día reúne a todas las personas que trabajan de manera permanente en ella (director, subdirector, docentes, administrativos y personal de apoyo). Interacción que da pauta a diferentes puntos de vista sobre planificación y desarrollo de actividades, que pueden generar conflictos de distinta índole, de diferente intensidad y con diversos protagonistas, corriendo el riesgo de convertir a la institución en un territorio hostil para quienes laboran o asisten a ella. Situación que no siempre involucra exclusivamente a la plantilla docente, sino también a padres de familia o alumnos.

Discrepancia que puede presentarse en cualquier momento, incluso, sin relación previa entre los participantes opositores. Sólo se requiere tener un objetivo que se contrapone a los intereses del otro. Es “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (Jares, 1991, como se citó en Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez 2016, p. 164). La maestra Aluma compartió un conflicto que enfrentó al integrarse a la zona dos:

> Él quería estar sin grupo, entonces la idea era que yo cubriera su grupo, que me dejaran todo el grado (…) Dije: no, no acepto, yo vine a cubrir un grupo, un grupo

que no tiene maestro y ese grupo tiene maestro, “ahí nos vemos” y me regresé a la supervisión (E2Aluma111122).

Conflicto que enfrentó a los pocos días de haber llegado a la zona dos de Tulancingo. Su supervisor, viendo prioritario cubrir los faltantes de docentes en las escuelas, y a pesar de que la maestra venía con funciones administrativas, le pide que ocupe una vacante como docente en una telesecundaria que estaba reportando déficit de un maestro. Cuál sería su sorpresa cuando se presenta a laborar, el subdirector le comunica que no sólo iba a cubrir el grupo que tenía designado en sus órdenes de adscripción, sino todo el grado, el mismo que justificaba el déficit de docente.

Aspecto que no coincide con la instrucción del supervisor, puesto que su designación obedecía a reducir el número de alumnos de un grupo y la escuela buscaba seguir con el mismo sobrecupo, con la finalidad de tener un subdirector sin alumnos. Viendo esa disparidad, rechaza la asignación y decide regresar a su lugar de adscripción: la supervisión.

Observándose que esa primera interacción generó un conflicto por el abuso de atribuciones de las autoridades responsables del plantel. Se puede intuir que tanto el director como el subdirector vieron la oportunidad de realizar esos cambios porque la maestra era nueva en la zona y como tal, pensaron que no pondría objeción si le asignaban todo el grado. Lo que nunca consideraron es que la designación fuera rechazada.

Referido conflicto pudo prevenirse si hubiesen respetado el lugar asignado en las órdenes de presentación, pero ya generado, se intuye que el supervisor tomó en cuenta la apreciación de la maestra y manejó la situación conforme a reglamento: o aceptaban dividir el grupo o se quedaban sin docente. “Luego me volvieron a ubicar ahí y hablaron con el profe Juan que era el director y ya Emilio aceptó que él sí tenía que cubrir su grupo y ya me dejaron el grupo pequeñito. Mensa, mensa, pero no me dejaba” (E2Aluma111122).

En consecuencia, la solución propuesta mejoró y amenizó el funcionamiento del colectivo, perfeccionando los canales de comunicación y las relaciones humanas. Acciones que se reflejaron en el comentario que hizo la maestra: “fue con el que más me llevé” (E2Aluma111122). Como lo señalan Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez (2016), algunas propuestas de solución provienen de la modificación de los factores que los generaron.

Otra de las docentes que manifestó haber vivido un conflicto fue la maestra Gaby. Exteriorizó que la confrontación se generó por las constantes faltas y retardos al trabajo de su director, quien además era su compañero de viaje:

> Empezar los honores muy tarde, muy mal organizado. A la mera hora me avisaba: “no voy, adelántate”, y yo llegaba y no había llaves y había que ir a buscar quién nos abriera la escuela. No iba el lunes, no iba viernes, iba de martes a jueves, y yo tenía que hacerme cargo de los tres grupos. “Es que profe sus alumnos” (da a entender que él le contesta) “ah, ahorita lo checo”, o sea, despreocupado y demás (E1Gaby101022).

Detectándose que la relación personal con su director no era mala; el problema era laboral, específicamente con las atribuciones que su jefe inmediato superior tenía que asumir y que delegaba en ella; o bien, a las consecuencias que su mal actuar acarreaba y qué, finalmente, tenían que ser resueltas por ella. Percibiéndose que en algún momento buscó dialogar con su compañero tratando de resolver el problema internamente, pero sólo recibió respuestas despreocupadas y vanas.

Ante esas actitudes, decidió escalar el asunto a la supervisión escolar, esperando la ayuda de la autoridad máxima de la zona escolar: “pues hablé con la supervisora y todo y este, pues no hubo apoyo” (E1Gaby101022). Sin embargo, según su relato, la supervisora no realizó acción alguna, permitiendo que el problema escalara y dejando a la maestra en una posición de indefensión. Reforzando una cultura institucional que minimiza e ignora los problemas internos considerados como irrelevantes. Impactando negativamente no sólo en el bienestar

de la maestra, quien enfrentó una sobrecarga de responsabilidades sin respaldo, también limitó el desarrollo de un ambiente laboral justo y equitativo.

Observándose que, en este contexto, el conflicto no se considera como una oportunidad de mejorar la gestión escolar, sino como una amenaza al orden establecido que debe ser ignorada o minimizada. Según Apple (1986, como se citó en Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016) en todas las instituciones y "en todos los niveles, el conflicto se considera negativo" (p. 164).

La falta de soluciones por quienes se consideran las máximas autoridades laborales contribuye a robustecer una cultura institucional donde los conflictos se perciben como algo negativo, que debe evitarse o, en su defecto, resolverse en la escuela, sin intervención de terceros. Esta actitud se refleja en el comentario de un maestro: "la ropa sucia se lava en casa" (comentario informal), que apunta a una normalización del silencio y la falta de intervención en situaciones problemáticas.

Respecto a la percepción de su vivencia, la maestra Gaby comenta: "Si fue una mala experiencia porque yo trataba de cambiar el sistema, por lo menos de la micro escuelita, teníamos bien poquitos alumnos" (E1Gaby101022). Este intento de transformación, lejos de ser valorado por la estructura institucional, derivó en una experiencia negativa que dejó una huella difícil de borrar.

Desde la perspectiva de Hirigoyen (2001), un conflicto: "Permite movilizar las energías y unir a las personas, modificar las alianzas, expresar las complejidades y, sobre todo, aporta un poco de animación y de novedad a contextos profesionales demasiado rutinarios" (p. 14). Percepción que abre la puerta, a vislumbrar los conflictos como una oportunidad de cambio, de transformación, que contribuya a la mejora de la institución. Una visión que aún está muy alejada de lo que se vive día a día en los centros escolares.

Este apartado dilucidó que los conflictos pueden surgir en las instituciones en cualquier momento y por cualquier situación (docentes-directivos, docentes-docentes, docentes-padres, docentes-alumnos), cuya característica principal es que se externan sin llegar a insultos ni agresiones. Estos pueden ser resueltos de

acuerdo con la normatividad o conciliando las partes, evitando que el conflicto escale a dimensiones que generen mayor desgaste para los participantes y la institución. Se rescata que un conflicto no tiene atributo de bueno o malo, pero sí genera oportunidades de cambio. El problema surge cuando asciende a agresiones y genera violencia. Lo cual se ejemplifica en el siguiente apartado.

3.1.1 Conflictos que se transforman en violencia

Un conflicto, independientemente de la jerarquía que ocupen los participantes, se da en un terreno de iguales, cada protagonista defiende su postura y posicionamiento, buscando en todo momento que su petición o inconformidad sea escuchada, en suma, sea reconocida por el otro.

La maestra Isela es una de las docentes que experimentó un conflicto con estas características:

> En el momento que veo que hay un cambio de directores y que esos directores de alguna manera no tenían claves compatibles y que era pues de alguna manera algo que no se debería hacer, pues obviamente esa manera de mi carácter pues salta; y después de alguna manera hubo mucha controversia con la maestra (E2Isela281022)

Mediante su relato, se intuye que la causa que originó este enfrentamiento, fue la permuta que se dio al interior del centro de trabajo. Ya que ésta no cumplía con los requisitos que exigía el sistema para llevarla a cabo: compatibilidad en las claves[45]. Es decir, ambos directores tenían que tener la misma clave y función y no cómo se realizó: una clave de director con funciones directivas y una clave de maestro de telesecundarias con comisión directiva.

En consecuencia, al percatarse de dicha irregularidad, la maestra Isela decidió alzar la voz, posiblemente con la intención de aspirar al cargo directivo de la institución, dado que al retirar o ajustar la función de su nueva directora, ella

[45]USICAMM (2023) en su Convocatoria del Proceso para la Autorización de Cambio de Centro de Trabajo en Educación Básica: “Encontrarse en servicio activo desempeñando la función que corresponde a la categoría que ostente de acuerdo a su nivel y modalidad, durante todo el proceso para la autorización de centro de trabajo…” (p. 2).

contaba con los requisitos que respaldaban su aspiración, como: antigüedad tanto en la zona como en la institución, el apoyo de sus compañeros y estudios de maestría. Sin embargo, expresar su inconformidad fue interpretado por la nueva autoridad escolar como un ataque.

La maestra relata que el conflicto fue muy intenso: “muy fuerte, al final el enfrentamiento era: ‘tú te vas a otra escuela, te pongo un acta de que tú te sales de la escuela’ y ahí dije: a ver, si no hay un expediente, si no hay una razón, no me voy” (E2Isela281022). Siendo visible que un problema que pudo tomarse como un conflicto más en la institución, dejó de tener estas características porque no estaba garantizada la igualdad de condiciones.

Hirigoyen (2001) lo denomina “escalada simétrica” (p. 15), es decir, no existía la igualdad teórica de los protagonistas. El estatus jerárquico de su dirigente inclinaba la balanza a su favor. En consecuencia, las visiones antagónicas subieron el nivel de intensidad por el exceso de atribuciones que se estaba adjudicando su directora, es decir, su jefa estaba utilizando medidas inaplicables al caso, violando las reglas y el poder de regulación.

Esta irregularidad podía ser claramente comprobable con el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública (RCGTPSEP), documento que en ninguno de sus artículos contempla como falta el expresar su inconformidad y solicitar igualdad de oportunidades, además de que, según lo expuesto, en su historial no contaba con extrañamientos o amonestaciones verbales y escritas, notas malas y exhortos contemplados en el artículo 71 del mismo reglamento. Por lo tanto, el requerimiento de salida no aplicaba.

Desde el enfoque de Hirigoyen (2001), los conflictos tienen una parte positiva y una negativa. Lo favorable es que se reconoce al otro como perteneciente al mismo sistema de referencia, en el mismo plano, regido con las mismas normas, pero aplicables de acuerdo con la posición que se ocupe dentro del entramado social. La parte sombría son las estrategias empleadas para obtener la aceptación y reconocimiento del otro, consistente en la formación de grupos antagónicos y las

actitudes de rivalidad (p. 15). Convirtiendo a la organización en un campo de combate, se responde la hostilidad con más hostilidad, “De un modo un tanto implícito, todo vale. Y, sin embargo, eso significa que hay unas reglas y también un poder de regulación. Todo el mundo tiene que ocupar su lugar; podríamos referirnos a ello como un consenso conflictual” (Hirigoyen, 2001, p. 15).

Por lo tanto, se rescata que un conflicto, aunque puede percibirse como “todo se vale”, ocurre en un terreno de “igualdad” de actuación, donde los actores, de manera implícita, respetan las reglas de la institución y las figuras de autoridad que regulan el comportamiento. Por ello, existe una libertad “regulada”.

Por el contrario, la actuación de la directora se enmarcaba en actos de violencia laboral, con amenazas e intimidación dirigidas a afectar la permanencia de la maestra. Estas acciones ya no coincidían con la igualdad teórica de los protagonistas:

> Y le quiero decir que yo llegué al grado de que estuve en una junta con todos y yo sola, jefatura de sector, supervisión, jurídico, todo, dije: no se compliquen la vida. ¡Imagínense, yo contra todo el mundo! No se compliquen la vida, el documento es el que habla, si no hay una razón para que a mí me muevan de la escuela, no me muevo, pero si hay una razón, ni me pregunten, ¡háganlo efectivo! (E2Isela281122).

En este comentario, se refleja cómo el conflicto escaló de nivel y buscó nuevos aliados, ya no era docente vs directivo, su jefa había sumado a su equipo al supervisor, al jefe de sector y al representante del jurídico del SNTE. Presentándose lo planteado por Hirigoyen (2001), “Los conflictos que tardan en resolverse se enquistan y prosiguen su evolución de forma subterránea” (p. 15). Visualizándose que al no darse el tratamiento y la importancia al “desacuerdo” desde sus primeros indicios, trajo en consecuencia, que llegara a las últimas instancias laborales: la SEP estatal.

En esa reunión el representante de la SEP comentó: “pues es que no hay nada” (E2Isela281122) y la propuesta fue:

> “Ok, ya entendí, hay dos cosas que podemos hacer, nos vamos a una investigación SEP-SNTE, o las dos se van de la escuela”, y le dije al maestro, lo que usted quiera, acepto cualquiera de las dos, y obviamente la otra parte: “no, ¿cómo creen? Que no sé qué”. Yo estoy aceptando cualquiera de las dos, con eso les demuestro que la investigación que se dé, a la que menos va a perjudicar es a mí, y si quiere nos cambiamos las dos; y es como me voy a Tulancingo, maestra. (E2Isela281122)

Por consiguiente, al no contar con argumentos que tuvieran sustento en el Reglamento de SEP, la autoridad propone dos soluciones: una investigación SEP-SNTE, con la finalidad de buscar antecedentes que dieran un veredicto sobre la culpabilidad de una de las partes. Averiguación que no buscaría qué ocasionó el problema, sino, quién violó la normatividad y las reglas de la institución; rasgos completamente diferentes al conflicto inicial. La segunda solución fue, acabar con el problema de raíz y reubicar a ambas partes en otros centros de trabajo. Finalmente, la autoridad optó por la segunda opción.

Desde la perspectiva de Hirigoyen (2001):

> La famosa gestión del conflicto practicada en ocasiones en las empresas no soluciona nada y además enmascara situaciones (¡que a veces son explosivas!) con procedimientos de evitación: Se trata de resolver los conflictos —hablan de la resolución de los conflictos como si se tratara de hacerlos resolubles— y el modo que parece más apropiado se denomina, hoy por hoy, el consenso blando; sólo cuenta la solución o la solubilidad. (p. 16)

Resolución que evitó la “conflictividad” social, pero dejó sentimientos de tristeza e impotencia en la maestra Isela, que se refleja en su comentario: “No creo que fuese lo adecuado, porque no había violado, no había hecho nada, habíamos trabajado en la escuela… y tristeza, de verdad tristeza, pero esa tristeza la canalicé haciendo mi trabajo” (E2Isela281122). Determinación que “eficazmente” culminó el problema del centro de trabajo, pero a la maestra le sumó una experiencia desagradable, porque experimentó ser tratada de la misma manera que alguien que realiza actos inmorales, cuando su único error fue manifestar un derecho que consideró legítimo por el trabajo realizado.

Este apartado muestra como algunas de las inconformidades que inician como conflictos dentro de los centros de trabajo tienden a convertirse en actos de violencia, que rebasan las características del conflicto: la escalada simétrica, reglas y un poder de regulación. Violencia que no es percibida como tal por las autoridades regulatorias, la idea central que rige el actuar de las instancias solucionadoras, es acabar lo más pronto posible con el problema. No importa si una de las partes tiene o no la razón, a falta de conciliación, ambas partes son castigadas por las diferencias presentadas. Siendo común, en el mejor de los casos, cambiar de centros de trabajo o de zona a ambos partícipes.

La igualdad se cuestiona cuando uno de los protagonistas cuenta con “influencias” sindicales u oficiales y sólo se aplica la normatividad a una de las partes. Evidenciándose que esa famosa “investigación SEP-SNTE”, se menciona, pero no se realiza; el “influyentismo” es el que gana. Aspecto que será evidente en el siguiente apartado, donde se analizan los distintos casos de violencia que han experimentado las docentes en su trayectoria laboral.

3.2 La institución y los tipos de violencia reconocidos en las leyes

La violencia no es un tema nuevo; ha estado presente desde el inicio de la sociedad. Era algo cotidiano en la familia, específicamente de manera física e implícita de manera psicológica, pero no era considerada como tal, sino como correctivo. El rol de padres, de adulto, de tutor, lo justificaba. Prácticas parecidas eran aceptadas también en la escuela.

En los centros laborales, se daban otro tipo de actos, que en el mejor de los casos se enmarcaban en conflictos laborales. Según Martínez (2016), “uno de los problemas principales de la violencia es la falta de una definición precisa que dé cuenta de la multiplicidad de formas en las que ésta se presenta o, cuando menos, señale sus características más importantes y comunes” (p. 8). Actualmente, en nuestro país, dicho concepto se contempla en muchos documentos oficiales y de autores de relevancia; pero uno solo no es suficiente para entender la gama de violencias reconocidas. Por ello, ante los casos que se manifiestan (sexual, laboral,

psicológica, simbólica, verbal, física, etc.) no se puede hablar de violencia en singular, sino de violencias, donde cada una de ellas presenta sus particularidades.

Chesnais (1981; citado por Blair, 2009) menciona: “La violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable, es la violencia física. Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso” (p. 13). La violencia física, en muchos de los casos, es la única percibida por las víctimas y los victimarios, porque su daño es visible a través de las marcas que se quedan en el rostro o en el cuerpo; es decir, claramente pueden ser evaluadas por los especialistas y constatadas por cualquier persona.

La violencia no se recuerda, sino cuando se desborda; y hacemos conciencia, hasta que se vuelve problema. En los centros laborales la violencia está inmersa, vive en las instituciones, no representa un problema porque sus integrantes lo toman como un conflicto que puede ser mediado por un tercero y que se soluciona con un acuerdo entre las partes involucradas. Después, el tema se cierra; difícilmente se da a conocer, pocas veces se toma como antecedente, dando pauta a que existan reincidencias, incluso, del mismo perpetuador o perpetuadora.

Al respecto Domenach (1980; citado por Blair 2009), señala:

> La violencia es específicamente humana y, en este sentido, ella es una libertad (real o supuesta), que quiere forzar a otro. Yo llamaría violencia al uso de una fuerza abierta o escondida, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo eso que ellos no quieren consentir libremente (p. 21).

Con esta manifestación da en el punto medular: llevar a cabo prácticas de violencia es un ejercicio de libertad y de conciencia. Es el deseo de someter al otro mediante diversos medios, no sólo de manera física, lo que abre paso a no concebir la unicidad de la violencia física, sino también considerar aquellos tipos donde no existen marcas perceptibles, los que sólo se visibilizan si se escudriña en las víctimas, si se les cuestiona, si se les escucha. Siendo este motivo uno de los objetivos específicos de la entrada al campo: que las maestras dieran cuenta si han vivido o experimentado violencia en las instituciones escolares.

> De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021, el porcentaje de mujeres que han contado a alguien las experiencias de violencia que han vivido a lo largo de su vida fue mayor en el ámbito comunitario (68.3 %), seguido del ámbito familiar (65.4 %) y laboral (65.1 %). No obstante, cerca de una tercera parte de estas mujeres no había compartido con nadie esta vivencia hasta antes de responder la encuesta. (p. 1)

Esto obedece a que el tema de la violencia se percibe en muchos de los casos como algo vergonzoso, algo que no tiene que ser contado, algo que pasa y tiene que ser borrado, tiene que ser olvidado. Pero dada la reincidencia, a partir del año 2007, a nivel federal se promulgó la Ley General de Acceso a las Mujeres a una vida Libre de Violencia (LGAMVLV), que dio pauta a que las entidades federativas observaran con mayor detalle el fenómeno, dando como resultado la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Estado de Hidalgo (LAMVLVEH, en lo subsecuente denominada Ley Libre de Violencia de Hidalgo) promulgada el mismo año. Ambos documentos dan cuenta del posicionamiento que tienen las autoridades federales y locales acerca del tema señalado.

Según la CNDH (2017), “La violencia ha sido clasificada de diversas formas; sin embargo, interesa hacer referencia a la subjetiva o visible toda vez que este tipo de violencia es la que genera víctimas. En este sentido, la violencia visible refleja la realidad social de las personas” (p. 7). La violencia se desarrolla entre dos entes, individuales o sociales, mediante la confrontación constante sobre el hecho que se encuentra en pugna, atendiendo a diversos intereses: valores, estatus, poder o recursos, donde la finalidad es neutralizar, dañar o eliminar a quien se concibe como rival.

Es importante mencionar que las prácticas de violencia laboral se pueden manifestar en modalidades diferentes, tanto físicas como psicológicas, ubicando entre éstas últimas: el *mobbing*, el acoso laboral, el acoso sexual, entre otros.

La Ley Libre de Violencia de Hidalgo señala en su artículo 4, fracción XVIII “Violencia contra las mujeres: Cualquier acción u omisión que, a través del uso o abuso del poder ejercido sobre una mujer y basada en su género, tiene por objeto,

fin o resultado causar la muerte o un daño físico, psicológico, patrimonial, económico o sexual en el ámbito público o privado" (p. 3). Especificándose la manera en que se genera: mediante una acción, que es el hacer; o una omisión, que es el no hacer; donde está implícito el uso o el abuso del poder sobre la mujer, pero en su estereotipo de ser mujer; y que tiene una finalidad, incluso antes de su ejecución: causar algún tipo de daño. Dicha violencia no respeta espacios; puede generarse tanto en espacios familiares como laborales.

Cabe mencionar que todos los tipos de violencia que se muestran a continuación, independientemente que sean de modalidad laboral, son del tipo psicológico, que se señala en el artículo 5°, párrafo segundo, como: "…las expresiones lascivas, el hostigamiento sexual, los actos libidinosos, la degradación de las mujeres en los medios de comunicación con objeto sexual y las demás que afecten su normal desarrollo psicosexual".

3.2.1 Violencia laboral

Dentro de la Ley Libre de Violencia de Hidalgo se consideran las modalidades de la violencia, que contempla los ambientes en los cuales se puede ejercer la violencia contra las mujeres, identificándose la violencia laboral y docente. Definiendo la violencia laboral en su artículo 10° como:

> La violencia laboral, es toda acción u omisión efectuada por quien ejerce jerarquía encaminada a impedir ilegalmente la contratación, limitar, desacreditar, descalificar o nulificar el trabajo realizado por las mujeres, con independencia de la discriminación de género, dentro de los que se encuentra la exigencia y presentación de certificados médicos de no embarazo; preferencia sexual, las amenazas, la intimidación, y la explotación laboral, el impedimento a las mujeres de llevar a cabo el periodo de lactancia previsto en la Ley, que afecte la permanencia, reconocimiento, salario y prestaciones de las mujeres en los espacios productivos públicos o privados.

Se identifica que ésta se ejerce por el acto u omisión de una autoridad educativa en diversas acciones, percibiéndose durante la investigación algunas de ellas: descalificar o nulificar el trabajo realizado por las mujeres y el impedimento a

las mujeres de llevar a cabo el periodo de lactancia. De igual manera, el acoso y el hostigamiento laboral, que son considerados como violencia laboral y docente.

Es notable que ninguna de las maestras mencionó el acto de violencia ejercido desde su ingreso al sistema: presentación de certificados médicos de no embarazo, que era el primer filtro para ejercer la función docente, que debía ser negativo, de lo contrario eran no idóneas para el trabajo. Por ende, se percibe que como estaba establecido normativamente, se adoptó por válido sin cuestionar si era o no discriminatorio. Dicho requisito fue exigido hasta el año 2018, cuando se aprobó un dictamen para no considerarlo como requerimiento para el ingreso o ascenso en el empleo, lo que representó un pequeño avance en pro de la igualdad de género.

3.2.1.1 El impedimento a las mujeres de llevar a cabo el periodo de lactancia

Sin duda, es apreciable cómo a lo largo de la historia de nuestro país la incorporación de la mujer al mercado laboral representa uno de los fenómenos más importantes. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, (ENOEN, 2023), “La participación de las mujeres en las actividades económicas ha sido estable, según los tres últimos censos económicos. En 2008, su ocupación representó 39.9 % del total; en 2013, 41.1 % y en 2018, 41.3 por ciento” (p. 2). Donde las actividades de ocupación primordiales han sido la industria manufacturera, el comercio y los servicios privados no financieros, lo que en términos reales representa independencia financiera y contribución a la economía familiar.

Sin embargo, a pesar de la relevancia del dato, aún existen factores biológicos, culturales y sociales que influyen y, en algunos casos, determinan su permanencia en el campo laboral, siendo uno de los principales, la maternidad. En consecuencia, pese a que en el discurso se habla de la igualdad de oportunidades, la realidad muestra que el hecho de ser mujer y ser madre sí representa una desventaja en los centros de trabajo, puesto que el suceso tiene mucha relación con el factor tiempo: tiempo para asistir a las consultas prenatales, tiempo que se traduce en incapacidades médicas si se tienen complicaciones durante el

embarazo, tiempo de “descanso” antes y después del parto, y tiempo durante el periodo de lactancia. Estos dos últimos aspectos se encuentran contemplados en la Ley del Artículo 123 B (LFTSE[46]) en su artículo 28:

> Las mujeres disfrutarán de un mes de descanso antes de la fecha que aproximadamente se fije para el parto, y de otros dos después del mismo. Durante la lactancia tendrán derecho a decidir entre contar con dos reposos extraordinarios por día, de media hora cada uno, o bien, un descanso extraordinario por día, de una hora para amamantar a sus hijos o para realizar la extracción manual de leche, en lugar adecuado e higiénico que designe la institución o dependencia y tendrán acceso a la capacitación y fomento para la lactancia materna y amamantamiento, incentivando a que la leche materna sea alimento exclusivo durante seis meses y complementario hasta avanzado el segundo año de edad (p. 7).

La maestra Gaby enfrentó una problemática derivada de su maternidad: “si fue complicado, incluso cuando nació mi hija él no quería darme la hora de lactancia que te da la SEP” (E2Gaby231122). Además, comenta que el ambiente machista fue el que determinó la relación que tenía con su jefe directo, porque pese a que la autoridad conocía o estaba consciente de esa disposición, que era un acuerdo SEP-SNTE, porque jurídicamente fue decretado hasta el año 2014, no la aceptaba ni la acataba.

Actitudes y pensamientos machistas que eran compartidos por algunos compañeros del centro laboral, que se intuye con el siguiente fragmento: “Es una hora, después decían que era media y no sé qué, fue un relajo; total, tuve que sacar el documento oficial, se supone me lo podía dar de manera interna (…) pero no quería” (E2Gaby231122). Generando que una situación que no debía representar un problema, se convirtiera en pugna dentro del colegiado, dando pauta a que otros docentes no involucrados opinaran sobre el tema.

Molestia originada porque la maestra Gaby: “…venía de la licencia y luego todavía quería otra hora, porque así me lo dijo: ‘pues que era mucho y que no podían estar los niños solos tanto tiempo’. Entonces yo no decía nada, pero pues yo dije:

[46] Ley Federal de los trabajadores al Servicio del Estado.

sí, me voy al SNTE, lo tramito y aquí está y me voy, me valió" (E2Gaby231122). Adversidades que "justificaban" los comentarios y actitudes del jefe, porque la maestra "ya había descansado 90 días" por el parto y todavía quería más, lo cual, desde su punto de vista, podría acarrear problemáticas en el aprovechamiento y disciplina de los alumnos. Situación que finalmente se resolvió con ayuda del SNTE. Preocupación que no era congruente con las acciones directivas:

> Me daba coraje porque yo decía: bueno, entonces sí podemos cada viernes irnos a medio día a tomar al crucero… bueno, era relativo, yo tenía que ir a sentarme a que diera mi horario de salida porque no nos dejaba ir. Era estar ahí hasta las dos, tomáramos o no tomáramos y ya, pero sí era cada viernes o cada quincena al menos o cada que "tenían calor" (E2Gaby231122).

De modo que "fraternizar" en horario laboral no se consideraba pérdida de tiempo, ya que todos, aunque no estuvieran de acuerdo, la aceptaban. Lo cual se hizo visible porque ninguno se quejó, ni se quedó a laborar conforme a su horario. La relevancia de esta práctica era mantener la cohesión del grupo sin importar la pérdida de clases y el rompimiento de reglas. Desde la panorámica del director y los maestros, el tiempo utilizado en las "convivencias" no causaban perjuicio significativo, ya que era aplicado de manera uniforme a todos los alumnos de la escuela, y no a un grupo en específico.

Esta negativa de su jefe a concederle el tiempo de lactancia desenmascara una forma de violencia laboral. Sin embargo, el cuestionar, implícitamente su capacidad de balancear la maternidad con su rol docente, significa una deslegitimación de las mujeres por sus características extra-epistémicas[47] (como la maternidad) negándoles autoridad en el ámbito laboral.

3.2.1.2 Acoso laboral (acoso moral o mobbing)

Hirigoyen (2001) menciona que el acoso moral se da en todas partes con distintos matices, según las culturas y contextos. Por tal motivo, no es un fenómeno nuevo, aunque su teorización sí lo es. Sus primeros indicios se remontan hacia 1980

[47] El juicio de una persona se hace con respecto a una serie de factores socioculturales, que no implican directamente al conocimiento.

cuando Heinz Leymann, introdujo el concepto *mobbing* para describir las formas severas de acoso en las organizaciones.

Para Heinz el *mobbing* “consiste en mostrar actitudes hostiles frecuentes y repetidas en el lugar de trabajo que tienen siempre a la misma persona en la punta de la mira” (p. 50). Surge de un conflicto que se ha degenerado, dado que éste ya no se da en una relación simétrica, sino de dominante-dominado, donde el primero tiene la consigna de someter al otro, despreciarlo con base a lo que es: su opción sexual, sus incapacidades o a su posición jerárquica.

Al respecto, Ugarte (2009) menciona que “La figura del acoso ya no es desconocida para el Derecho del trabajo. Progresivamente se ha ido incorporando al horizonte jurídico la noción de acoso moral en el trabajo, *“mobbing”* o acoso laboral ya sea de la mano del legislador, de la jurisprudencia o de la doctrina” (p. 222).

En el estado de Hidalgo, el concepto sólo se establece en la Ley Orgánica de la Administración Pública para el Estado de Hidalgo (LOAPEH), así como en el Acuerdo que contiene el Protocolo Cero para la prevención, atención y sanción del acoso sexual y/o laboral y hostigamiento sexual y/o laboral en la administración pública del Estado de Hidalgo (en lo subsecuente protocolo cero). Que se refuerza con algunos criterios de la corte, esto, porque no es un padecimiento que se considere de índole exclusivo de las mujeres. El protocolo cero en su artículo 7 inciso II lo define como:

> Conducta que se presenta dentro del entorno laboral, con el objetivo de intimidar, opacar, aplanar, amedrentar o consumir emocional o intelectualmente a la víctima, con miras a excluirla de las labores propias de la dependencia o entidad, o a satisfacer la necesidad de agredir, controlar o destruir a la víctima; se puede presentar, sistemáticamente, a partir de una serie de actos o comportamientos hostiles.

La maestra Hitchel narra los sucesos que vivió con la “única persona”

> Siempre había choque, siempre había choque por lo que yo hacía, era siempre estar checando que estuviera bien, bien, bien, todo: “le hace falta el punto aquí” “y no

> escribiste bien con b" "y no hiciste bien esto", o sea, era buscarle… siempre estar buscando en qué fregarme[48], esa fue, pero es la única persona (E2Hitchel241122).

La maestra vivió dicha situación con su jefe inmediato, en su narrativa encapsula las acciones vividas como "estar buscando en qué fregarme", porque ella percibía que dichos actos iban más allá de las exigencias del puesto que detentaba, él se fijaba en los detalles mínimos al revisar sus planeaciones. De igual manera, narra un momento incómodo que vivió al realizar un examen de matemáticas:

> Recuerdo que me dicen: "maestra, a usted le toca el examen de matemáticas de primer grado", ah sí, ok, gracias. Me fui a hacer mi examen y lo hago, lo termino y nos piden que lo entreguemos, entonces entrego mi examen (pero tú sabes que cuando pasas de una máquina a otra a veces se desconfiguran las cosas), entonces haz de cuenta que en matemáticas había ecuaciones, había figuras que había que calcular, entonces de un lado de un rectángulo medía cuatro cm y se movió y fue a dar al triángulo y se cambiaron, se cambiaron las cosas, se movieron las figuras, se movieron los valores que en ese momento no sabía cómo hacerlo, ahorita sí.
>
> Entonces cuando me dicen que mi clave (porque ya ves que siempre entregas el examen y la clave), entonces ya… revisan la clave (esta persona) y me dice: "pero su examen está mal". Entonces me dice: "es que su clave no corresponde, ¿por qué esto?" Ya me empieza a hacer muchas observaciones (E2Hitchel281122)

Hasta este momento, la conducta mostrada por su jefe podría pasar como actos inherentes a su cargo, dado que este examen debía ser entregado a nivel zona y, por consiguiente, tenía que ser revisado minuciosamente por la autoridad inmediata superior.

La maestra narra que en ese momento se da cuenta que nadie había hecho su examen, sólo estaban juzgando el suyo:

> Entonces le digo: No, pero es que profesor yo se lo entregué, ¿a quién se lo tenía que entregar? [haciendo referencia que le preguntó su director], se lo entregué y estaba bien. "Sí, pero no está bien aquí"" y le digo: ah, ¿sabe qué pasó? Se

[48] Diccionario del Español de México. (popular) "Causar daño a algo o mucha molestia a alguien"

desconfiguró. Yo lo tenía, yo lo pasé a mi memoria y al abrirlo en su computadora se desconfiguró (E2Hitchel281122).

Con dichas acciones, el maestro buscaba ridiculizar y descalificar a la maestra frente a todo el colectivo. Según Hirigoyen (2001), el acoso moral es una violencia en pequeñas dosis, casi imperceptible, pero altamente destructiva (p. 79). Estos ataques, tomados de manera aislada, pueden parecer graves; sin embargo, es el efecto acumulativo de microtraumatismos frecuentes y repetidos los que constituyen la verdadera agresión. “Una sola agresión verbal, a menos que vaya precedida de múltiples pequeñas agresiones, es un acto de violencia, pero no acoso moral, mientras que los reproches reiterados sí lo son, máxime si van acompañados de otras acciones destinadas a descalificar a esa persona” (p. 19).

La maestra sin percibirlo, con las conductas fiscalizadoras permanentes que tenía sobre su trabajo estaba siendo objeto de acoso laboral.: “‘¡su planeación!’ y yo decía: aquí está. ‘Ah, pero te falta la hoja de…’: aquí está. ‘¿Por qué estás haciendo esas actividades?’ aquí están marcadas. ‘¿Por qué pusiste esa suma si…?’: ah sí, le explico el procedimiento de la suma”, y era así, siempre” (E2Hitchel281122).

Microagresiones que fueron percibidas por la maestra hasta el momento en que dichas actitudes fueron mostradas frente a todo el personal: “’ ¡Este examen no lo hizo usted!’, Claro que lo hice yo, maestro, ¿por qué piensa usted que no lo hice? y dice: ‘Ay, ay, ay, déjeme, déjeme, ya, viene acá… [haciendo con las manos hacia arriba]. Es que está en su burbujita del doctorado’, dice: ‘¿usted cree que no puede trabajar?’” (E2Hitchel281122).

Acto cuya finalidad fue ridiculizar y exterminar toda credibilidad sobre las credenciales de la maestra ante el colectivo, sucesos que mostraban, también, violencia epistémica, pero que pasaban imperceptibles por ser de agresión menor al acoso psicológico/laboral que estaba recibiendo.

De acuerdo con Hirigoyen (2001), la característica principal que distingue el acoso moral es que debe ser reiterativo y con una asimetría de poder, por lo menos

así percibido por el acosador, cuyo objetivo es causar un daño físico y psicológico sobre la víctima.

Así mismo refiere que le siguió haciendo observaciones, pero que ella en ese momento no llevaba su computadora:

> "¡Ya ve, le estoy diciendo!", dice: "no está en lo que debe de estar". Yo soy, ¡híjole!, yo soy bien sentimental. En ese momento me sentí como el acusado, como que yo estaba sentada en el banquillo de los acusados y los demás eran como el jurado y me estaban atacando; sentí horrible, y sin quererlo… O sea, sí, tenía ganas de llorar, pero lo que hice fue que cerré mis manos y en la palma de mi mano, cada que sentía coraje, los apretaba más y no me di cuenta ahí…
>
> Cuando llego a mi salón, me doy cuenta de que tenía enterradas las uñas en la palma de mi mano, me sangré yo sola mi mano… (E2Hitchel281122)

Al respecto la SCJN puntualiza en la tesis aislada 1a. CCLII/2014 (10a.):

> El acoso laboral (*mobbing*) es una conducta que se presenta dentro de una relación laboral, con el objetivo de intimidar, opacar, aplanar, amedrentar o consumir emocional o intelectualmente a la víctima, con miras a excluirla de la organización o a satisfacer la necesidad, que suele presentar el hostigador, de agredir o controlar o destruir; se presenta, sistémicamente, a partir de una serie de actos o comportamientos hostiles hacia uno de los integrantes de la relación laboral, de forma que un acto aislado no puede constituir acoso, ante la falta de continuidad en la agresión en contra de algún empleado o del jefe mismo; la dinámica en la conducta hostil varía, pues puede llevarse a cabo mediante la exclusión total de cualquier labor asignada a la víctima, las agresiones verbales contra su persona, hasta una excesiva carga en los trabajos que ha de desempeñar, todo con el fin de mermar su autoestima, salud, integridad, libertad o seguridad, lo cual agravia por la vulnerabilidad del sujeto pasivo de la que parte.

En dicho criterio se puntualiza con respecto al Protocolo Cero que debe existir una relación laboral, que todos los actos que se den por parte del hostigador tienen la finalidad de excluir a la víctima de la organización o satisfacer la necesidad del hostigador de agredir, controlar o destruir a la víctima.

Además, que los actos o comportamientos hostiles deben ser recurrentes, de modo que un acto aislado no es un acoso; y que la conducta hostil puede variar y verse reflejada mediante la exclusión total de cualquier labor asignada a la víctima, agresiones verbales contra su persona o asignar una excesiva carga en los trabajos que debe desempeñar, todo con el fin de mermar su autoestima, salud, integridad, libertad o seguridad, lo cual agravia por la vulnerabilidad del sujeto pasivo de la que parte.

De igual manera se señala en la tesis que la tipología puede ser de tres niveles:

- Horizontal, ambos sujetos (hostigador y víctima) ocupan un mismo nivel similar en la jerarquía ocupacional;
- Vertical descendente, este se da cuando el hostigador ocupa puesto de jerarquía o superioridad respecto de la víctima.
- Vertical ascendente, ocurre con poca frecuencia, el hostigamiento parte de quienes ocupan puestos subalternos respecto del jefe victimizado.

De modo que, de acuerdo con los argumentos mostrados con antelación, se cumplían los requisitos para ser considerado acoso laboral: existía una relación laboral, la finalidad del director estaba presente: agredir, controlar y destruir a la víctima; la conducta hostil era reiterativa y cuyo fin era mermar su autoestima. Lo cual consiguió con la maestra.

Al respecto de su proceder sobre este tipo de violencia, la maestra manifestó que tenía un conocido en el jurídico que le comentó:

> “Puedes levantar una denuncia por acoso laboral”, y le digo: a ver, ¿cómo lo haría? La argumentamos, la hicimos y todo, y me dice: “en el momento en el que tú me dejas tu denuncia, a esta persona se le manda a llamar, se le da un aviso de que no debe estar haciendo esto y si hay una reincidencia, ¿qué crees? Una demanda laboral lo puede llevar hasta la cárcel” y le digo: ¿tanto así? y me dice: “sí” (E2Htchel281122)

Procedimiento que, parcialmente era correcto, porque efectivamente cuando se hace del conocimiento a la autoridad educativa, el primer paso es una llamada

de atención al victimario, donde con anuencia de la víctima, se le da cierto plazo para no reincidir; posteriormente, la parte interesada decide si continúa con el procedimiento o si lo deja como antecedente. Observándose que hasta el momento sólo existe una sanción económica jurídicamente o lo que determine la secretaría, de acuerdo con el artículo 82 del Reglamento de SEP.

Aunque la maestra decidió no darle trámite, aunque dicho conocimiento le sirvió para comentarlo con otro compañero que a su vez lo hizo saber al director: "'te lo digo Juan para que lo sepa Pedro' y que le digo a esta persona: ¿Qué crees? Fui al jurídico y me dice: '¿Por qué?' Porque voy a levantar una denuncia contra esta persona, y me dice: '¿Por qué?', le digo: por acoso laboral" (E2Hitchel281122).

Con dicha acción logró cambiar completamente la actitud de la autoridad. De manera que, implícitamente, su director reconoció que los actos que estaba realizando tenían tendencia a desprestigiarla o intimidarla. En consecuencia, en lo subsecuente, las formas de dirigirse a ella fueron completamente diferentes: "Cambió, fue un giro de 360°, no de 180°, ¡de 360°! Ahora mostraba respeto, ahora me decía: 'a ver, ¿qué opina la maestra?' La maestra tiene mayor preparación y mayor visión sobre lo que estamos haciendo. Ahora me toman en cuenta para todo" (E2Hitchel281122).

Observándose que el conocimiento de la normatividad que rige las relaciones laborales de los servidores públicos, contribuye a moderar las relaciones en los centros escolares:

> ¿Te das cuenta? Cómo pueden cambiar las cosas cuando a una persona la ven desvalida, cuando una persona presiente que estás sola, débil y vulnerable a cuando presentas tus armas y empiezas a darles a conocer que detrás de ti hay gente que te apoya, que sabes a lo que se pueden enfrentar y que estás documentada y no te pueden tirar pasivamente. (E2Hitchel281122)

A la maestra, dicho aprendizaje la empoderó. Ella, sin reconocerlo, se asumía como débil y vulnerable, visión que cambió cuando se sintió respaldada por personal del jurídico de SEP, porque supo que lo que estaba viviendo en su centro de trabajo no era algo imaginado o inventado, tenía un nombre: acoso laboral, y que era

sancionado por una instancia estatal, no importando quien fuese el victimario y las relaciones que detentara. Por esta razón, asumió que si el director quería proseguir con dichas conductas, ella tenía argumentos jurídicos para enfrentarlo.

Este caso nos muestra cómo el acoso laboral es un problema que comúnmente puede confundirse con exigencias del puesto, pero difiere de ello porque es reiterativo y presenta una asimetría de poder. Su finalidad es destruir la credibilidad del acosado y causarle un daño físico y psicológico. El acosador se encarga de hacer latente los “errores” de la víctima ante sus compañeros, quienes participan como testigos silenciosos e implícitamente aprueban el enjuiciamiento negativo.

Desconocimiento generalizado que también generó violencia epistémica, porque ambas partes, acosador y acosada, estaban cognitivamente incapacitados para comprender el fenómeno a causa de la laguna hermenéutica (ninguno de los dos tenía conocimiento de que estaban envueltos en un tema de acoso laboral). Sin embargo, dicha incapacidad cognitiva no representaba una desventaja para él, pero sí para ella:

> La incapacidad cognitiva le impide comprender una parcela significativa de su propia experiencia: es decir, una parcela de experiencia cuya comprensión redunda poderosamente en su beneficio, pues sin esta comprensión queda profundamente perturbada, confusa y aislada, por no decir vulnerable al acoso reiterado” (Fricker, 2017, p. 244).

La desventaja hermenéutica que la maestra presentaba la situó en un estado de incapacidad para comprender el maltrato del que estaba siendo objeto, impidiéndole protestar o pensar en medidas para evitarlo.

3.2.1.3 Acoso u hostigamiento sexual

El acoso y el hostigamiento sexual pueden considerarse como un tipo de violencia relativamente nuevo. El hostigamiento sexual fue identificado como tal a principios de los años setenta. “Anteriormente algunas feministas habían observado conductas similares y las denominaron como un tipo de agresión masculina que

aparentaba ser sexual, pero que constituía un ejercicio de poder" (Salas, 2009, p. 11).

Salas (2009), menciona que existen muchas definiciones al respecto, ya sea de índole teórico o legal, pero esos conceptos se componen de los siguientes elementos:

- Es una forma de violencia de género[49].
- Se trata de una conducta de naturaleza sexual no recíproca y toda otra conducta basada en el sexo, que afecte a la dignidad de mujeres y hombres, resultando ingrata, irrazonable y ofensiva para quien la recibe.
- El rechazo de una persona a esa conducta o su sumisión a ella se emplea, explícita o implícitamente, como base para una decisión que afecta algún área de la vida de esa persona.
- Hay una clara relación asimétrica, identificándose con mayor precisión en espacios laborales y educativos.
- Estas conductas basadas en la coerción sexual generan sentimientos de desagrado, que pueden expresarse a través de sensaciones de humillación, poca satisfacción personal, molestia o depresión.
- Es una conducta que crea un ambiente de trabajo intimidatorio, hostil o humillante para quien la recibe y hasta para terceras personas (p. 12).

De lo cual se rescata que es un tipo de violencia reconocida, de naturaleza sexual no recíproca. Es decir, no existe consenso en la percepción de ambos participantes acerca del acto; para una de las partes resulta reconfortante y agradable; para quien la recibe, es denigrante y ofensiva. Se da en una relación asimétrica, y finalmente, dichas conductas generan ambientes hostiles o humillantes.

En nuestro país, estos tipos de violencia pueden ser difíciles de comprobar en la práctica, y no es porque no sucedan, sino porque la terminología utilizada para

[49] Varela (2015), la violencia de género es aquella que sufren las mujeres y que tiene sus raíces en la discriminación histórica y la ausencia de derechos que han sufrido y continúan sufriendo en muchas partes del mundo, sustentada sobre una construcción cultural (el género), basada en la cosmovisión binaria a partir de los cuerpos sexuados (p.214).

conceptualizarla en los documentos normativos que rigen las instituciones públicas da margen a interpretaciones erróneas, tal como se muestra en la Ley libre de Violencia de Hidalgo en su capítulo II: “De la violencia laboral y docente”, artículo 12:

> Son manifestaciones de la violencia laboral y docente; el hostigamiento y acoso sexual, entendiendo por hostigamiento sexual, el ejercicio del poder, mediante la violencia física, psicológica, sexual o económica sobre las mujeres a partir de la subordinación que se tiene respecto del patrón o docente independientemente del tipo penal consagrado en las leyes respectivas.
>
> El acoso sexual es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios actos. (p. 8)

Donde se observa que no se explicitan cómo se dan o se manifiestan este tipo de conductas. Para ello, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), en su *Protocolo de intervención para casos de hostigamiento y acoso sexual*, da algunos parámetros para diferenciarlos y ejemplifica algunas conductas que pueden considerarse como hostigamiento o acoso sexual:

Cuadro 1. Diferencias entre hostigamiento sexual y acoso sexual

Hostigamiento sexual	Acoso sexual
Existe una relación real de subordinación por parte de la víctima	No existe subordinación.
Se realiza en ámbitos laborales y/o escolares	En cualquier espacio.
El objeto del tipo se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva.	El objeto del tipo es el ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima.
No establece el número de veces de la conducta.	Establece que no es necesario un número de veces de la conducta.

Fuente: Protocolo de intervención para casos de hostigamiento y acoso sexual. Elaboración propia con base en la Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación vigente.

Cuadro 2. Conductas que pueden constituir hostigamiento y acoso sexual
1. Imágenes de naturaleza sexual u otras imágenes que la/lo incomoden en carteles, calendarios, pantallas de computadoras. 2. Piropos o comentarios no deseados acerca de su apariencia. 3. Miradas morbosas o gestos sugestivos que la/lo molesten. 4. Burlas, bromas, comentarios o preguntas incómodas sobre su vida sexual o amorosa. 5. Presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas fuera de su lugar de trabajo. 6. Cartas, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual no deseados. 7. Amenazas que afecten negativamente su situación laboral si no acepta las invitaciones o propuestas sexuales. 8. Exigencia de realizar actividades que no competen a sus labores u otras medidas disciplinarias por rechazar proposiciones sexuales. 9. Roces, contacto físico no deseado. 10. Presión para tener relaciones sexuales

Fuente: Protocolo de intervención para casos de hostigamiento y acoso sexual.

Tipos de Acoso		
Niveles y tipo de acoso	Forma del acoso	Acciones específicas de acoso
Nivel 1.- Acoso leve	Verbal	Chistes de contenido sexual, piropos, conversaciones de contenido sexual, pedir citas, hacer preguntas sobre su vida sexual, insinuaciones sexuales, pedir abiertamente relaciones sexuales sin presiones, presionar después de ruptura sentimental, llamadas telefónicas.
Nivel 2.- Acoso medio	No Verbal y sin contacto físico	Acercamientos excesivos, miradas insinuantes, gestos lascivos, muecas, cartas.
Nivel 3.- Acoso grave	Verbal y con contacto físico	Abrazos y besos no deseados, tocamientos, pellizcos, acercamientos y roces, acorralamientos, presiones para obtener sexo a cambio de mejoras o amenazas, realizar actos sexuales bajo presión de despido y asalto sexual.

Fuente: Protocolo para atender casos de hostigamiento y acoso sexual al interior de la asociación el observatorio económico México cómo vamos A.C

La CNDH (2017), contempla este tipo de violencia, como violencia de género, específicamente en el área de sexualidad, donde el rol sexual de la mujer es objeto

que constituye la agresión. Ambas prácticas se engloban comúnmente en hostigamiento sexual, aunque, al estudiarlas más detenidamente se pueden encontrar sus particularidades. Según la comisión: “El hostigamiento sexual es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva” (p. 12).

De acuerdo con el artículo 13 de la Ley Libre de Violencia de Hidalgo, el hostigamiento sexual se agrava por medio de la discriminación, cuando hay motivos para creer que la negativa ocasionará problemas en el trabajo, la contratación, el ascenso o genera un medio de trabajo hostil (pp. 12-13). Siendo la jerarquía y el ejercicio de poder del agresor y la subordinación de la víctima los rasgos que distinguen a dicha violencia, la cual puede traer consecuencias caóticas en lo laboral.

Al respecto de este tipo de violencia la maestra Ana comenta: “Tuve (…) una situación de acoso con un profesor pero que tenía, era el hermano de un líder sindical, muy muy fuerte en esa época, era su palabra contra la mía, este, fue parte de lo que hizo que truncara mi trayectoria, iba yo para arriba” (E1Ana131022). Se percibe que la maestra denomina como acoso la situación que vivió, y aunque no lo explicita, se puede intuir que una de las problemáticas que encontró fue la falta de medios de prueba para sustentar la evidencia, porque de acuerdo con lo que manifiesta, dicha situación se daba o se dio cuando estaban solos, por ende, no había algo que respaldara lo dicho por ella, era su palabra contra la de él.

La CNDH (2017) señala que sí se es víctima de acoso u hostigamiento sexual se realice una denuncia o queja ante autoridad o instancia administrativa y se presenten algunas de las siguientes pruebas: videograbaciones que den muestra de las acciones, correos electrónicos, mensajes de texto, uso de diversas redes donde se percate que el contenido es sexualmente explícito o testimoniales de compañeros de trabajo que lo hayan presenciado (pp. 28-30).

De manera que, su declaración no fue suficiente para acreditar los hechos, porque para ese momento (2002 – 2003), muchas de las pruebas que hoy en día

se aceptan no eran de fácil acceso o tan populares como en la actualidad (teléfonos, computadoras o cámaras). Por tanto, sólo le quedaba rescatar alguna prueba testimonial de algún compañero o compañera que hubiese presenciado la escena.

Dado el estatus sindical que tenía el profesor dentro de la institución, ninguno de los compañeros que pudo haber presenciado la escena declaró o actuó en su contra, porque no era simplemente enfrentarse a él, sino oponerse a la organización sindical: el SNTE estatal. Aspecto que representó una desventaja enorme para ella, porque no poseía el capital social que le ayudara a nivelar la balanza. En consecuencia, el castigo por visibilizar dicho acto, fue ser sustituida del sistema de normales, truncando toda aspiración de seguir siendo maestra de educación superior.

Posteriormente comenta que tuvo la oportunidad de conocer a Alba Adriana Jiménez Patlán, quien actualmente es consejera de INMUJERES en Hidalgo. Ella reconoce que en su momento tuvo miedo de acercarse a ella:

> Ella pudo haberme defendido, realmente puesto todas sus herramientas, pero yo tuve miedo exhibirme y exhibir a la familia, porque hay gente que habla de exhibirse más, cuando padeciste situación de acoso por parte de la figura que yo le comento, este, pues se habla del terreno del magisterio, es muy triste como él era, él era o sea fuerte, muy fuerte en el sindicalismo (E1Ana131022).

La maestra manifiesta que tuvo miedo a ser exhibida, lo cual finalmente se traduce en ser juzgada y señalada. Actitudes que ya había vivido al denunciar y que no tenía ganas de revivir nuevamente. Salas (2009), señala que “Admitir ser víctima de hostigamiento y acoso sexual es un paso delicadísimo para muchas personas. El hostigamiento puede ser causa de vergüenza, miedo, enojo, choque, humillación, soledad y estrés (…). Los problemas físicos y emocionales que se produce pueden ser duraderos” (p. 81).

Hecho, cuyos efectos emocionales a casi 21 años de haberse suscitado, son de vergüenza, enojo, humillación, pero sobre todo, tristeza. Emociones y sentimientos que pudieron visualizarse con la actitud mostrada al momento de traerlos nuevamente al presente: “deja que tome aire tantito…sí, ¿quieres parar?”

(E1Ana131022). Manifestó que fue una situación terrible, pero se intuye que no se refería específicamente al suceso, sino toda la carga emocional vivida durante ese tiempo y las consecuencias que trajo el haber denunciado este tipo de hechos.

Prosiguió con su relato y comentó: “Luché con mis propios recursos y estrategias, me defendí. Yo puse una demanda… Lo hice por la vía legal, pero eso hizo que me castigaran, mi castigo fue quitarme de la normal” (E1Ana131022). Desde el punto de vista jurídico, fue la instancia que menos le favoreció, ya que en el Código Penal Federal no está contemplado el acoso sexual, solamente se reconoce el hostigamiento sexual:

> Artículo 259 Bis**. -** Al que con fines lascivos asedie reiteradamente a persona de cualquier sexo, valiéndose de su posición jerárquica derivada de sus relaciones laborales, docentes, domésticas o cualquiera otra que implique subordinación, se le impondrá sanción hasta de ochocientos días multa. Si el hostigador fuese servidor público y utilizare los medios o circunstancias que el encargo le proporcione, además de las penas señaladas, se le destituirá del cargo y se le podrá inhabilitar para ocupar cualquier otro cargo público hasta por un año. Solamente será punible el hostigamiento sexual, cuando se cause un perjuicio o daño. Sólo se procederá contra el hostigador, a petición de parte ofendida.

Para el análisis de este delito consideraré dos elementos: el sujeto y el objeto del delito. Pese a que la maestra pudiese estar diciendo la verdad del cómo sucedieron los hechos, el sujeto mencionado en su narrativa, “un profesor”, no coincide con el sujeto mencionado en el delito: “valiéndose de su posición jerárquica derivada de sus relaciones laborales, docentes”, así que, el que él haya estado en el mismo nivel jerárquico que ella daba argumentos para no adaptarse al tipo penal, dado que ella no estaba en estado de subordinación y aunque pudiera argumentar la relación directa que tenía con líderes sindicales, dentro de la institución no detentaba un documento que validara dicha jerarquía. De igual manera, el elemento objetivo menciona que las conductas debieron darse de manera reiterada, de modo que, si fue sólo un acto aislado o no se hizo de manera frecuente, no cumplía con el requisito.

Finalmente, menciona las palabras que le dijo la subdirectora académica, que también fue retirada del sistema:" Reconozco tu capacidad, pero no entiendes la lógica del sindicalismo" (E1Ana131022). Palabras que, si bien fueron alentadoras en un momento, por considerarla una persona muy capaz como docente, le hicieron saber que no presentó la inteligencia para entender que ante ese tipo de actos debía callar, porque no se estaba enfrentando a cualquier persona, él era influyente y poseía vasto capital social para adjudicarse el papel de víctima de injurias, lo cual consiguió.

Ella pasó de ser víctima a victimaria. Actos que aún en la actualidad no comprende: "Y es la época que yo creo que no la entiendo, entonces, no entendí la lógica del sindicalismo. Yo quería actuar conforme a mis principios, a lo que yo consideraba correcto. Terminamos chocando en un fuerte conflicto que terminó en mi separación de la normal" (E1Ana131022). De modo que, sus principios, lo que ella consideraba como lo correcto, no fue un argumento suficiente para enfrentarse a la realidad que le mostró el sistema judicial y el poder del SNTE.

El protocolo de Actuación ante Denuncias por Violencia de Género dentro de la Administración Pública Estatal (2019) mencionan las barreras, temores y creencias que pueden experimentar las personas víctimas de acoso sexual:

- Temor para hablar de lo ocurrido: la sexualidad humana sigue siendo un tema tabú del que no se quiere hablar ni reflexionar.
- Temor a ser victimizada: por negligencia, indiferencia, torpeza de quien recibe la demanda o denuncia.
- Temor a la crítica de los compañeros de trabajo: presión de sus superiores y compañeros y compañeras de trabajo por presentar la queja interna o denuncia judicial.
- Desconocimiento de derechos: desconocimiento o inciertas referencias de los procedimientos que se deben seguir.
- Temor a no encontrar medios probatorios: dificultades probatorias y eventual costo alto de los trámites ulteriores.

- Desconfianza en los mecanismos, por desconocimiento o desprestigio de estos.
- Temor a la no confidencialidad ni reserva del hecho: publicidad de los sucesos en el lugar de trabajo, que expone la intimidad de quien ha sido objeto de acoso.
- La mala interpretación: haber interpretado mal los hechos ocurridos.
- Culpabilidad: se sienten culpables y se preguntan si no propiciaron el acoso sexual por la forma amable de relacionarse o por la vestimenta, actitudes, etc.
- La incomprensión del hecho: no haber comprendido o interpretado erróneamente el límite de la tolerancia entre la torpeza y el acoso sexual.
- La relación con quien acosa: precisar la situación actual cuando hubo alguna relación anterior con quien acosa.
- El temor a las represalias: tanto las represalias abiertas o encubiertas, incluso a que haya más acoso.
- Pérdida de oportunidad: pérdida de condiciones laborales, obstáculos futuros para ascensos o el despido.
- Pérdida de derechos: negación, peligro, afectación o pérdida de derechos adquiridos o en expectativa (p. 18-19).

A partir de todo lo narrado y analizado, es visible que muchos de los aspectos que aquí se mencionan fueron claramente visibles en la maestra Ana, iniciando con el temor para hablar del tema y que culminó con las barreras que encontró posterior a ello: las represalias del SNTE, pérdida de la oportunidad de continuar en el sistema de normales y, finalmente, pérdida de derechos, porque después de haber sido acosada y no haber elegido la vía más idónea para defenderse, ante los ojos de las autoridades oficiales y sindicales, fue señalada y enjuiciada como culpable: “por malinterpretar los hechos”.

La maestra Gaby, presentó una situación parecida:

> Éramos muy amigos, porque realmente toda la escuela éramos muy muéganos. Al principio nos llevábamos muy, muy bien, pero él insistía mucho en andar conmigo.

> Entonces yo tenía pareja y después me separé, pero no anduve con él, éramos amigos, salíamos con todos los de la escuela (…). Entonces fue mucha su insistencia de mensajes, de llamadas, de irme a buscar, de mandarme flores, mucho… mucho… mucho… (E2Gaby231122)

Se deduce de lo anterior que el acoso sexual comenzó como una situación de conquista, dada la cercanía que existía entre ellos, acciones que se intensificaron cuando la maestra se separó de su esposo. Ante una propuesta de relación, el maestro no aceptó un no como respuesta y convirtió la negativa como una incitación a continuar, a insistir hasta conseguir su objetivo: conquistarla. La OIT[50] (2013) en su informe señala:

> (…) parece que la seducción, como juego erótico o de atracción, tiene el mismo fondo que el acoso sexual: la concepción de hombre, la concepción de mujer, ellas deben estar a la espera, él llevar la iniciativa y todo, preferiblemente, entre personas no casadas (requisito que al final parece pasar a un segundo plano cuando entran en escena otros mandatos de la masculinidad) (p. 86).

Por tanto, el juego de seducción comenzó en la escuela, en un principio como una relación amena que posteriormente se trasladó al ámbito privado y se tornó en una relación de poder, dominación y control, como lo menciona la maestra: “Llegaba así a tocarme, llegaba de madrugada…ay no, feo, feo, feo” (E2Gaby231122). Situación que la hizo sentirse acorralada en su propio hogar, sumado al estrés y la frustración por el poder que él ejercía en ella, sin mencionar el estereotipo negativo que estaba causando en su imagen entre los vecinos. La CNDH (2017) denomina estos padecimientos como: daños por el hostigamiento o acoso sexual que afectan a las víctimas.

Al preguntar sobre la manera en cómo dio fin a la situación contestó: “Le tuve que decir a mi esposo… no hablo mucho. (…) no sé qué tanto lo llegó a golpear… porque no me dejaba en paz” (E2Gaby231122). Por lo cual se deduce que de las soluciones que la maestra Gaby tenía disponibles para darle fin a esa situación: administrativa o laboral, optó por la defensa de quien era su pareja.

[50] Organización Internacional del Trabajo

Salas (2009) menciona que “en el ámbito laboral y administrativo, las sanciones son determinadas por la propia dependencia a través del Órgano Interno de Control u otro organismo encargado de aplicarla, utilizando como marco normativo los estatutos, reglamentos interiores de trabajo, contratos colectivos, así como la Ley Federal de Responsabilidades Administrativas de los Servidores” (pp. 25-26).

Ya sea por desconocimiento o por no querer verse envuelta en otras instancias, ese acto fue solucionado entre particulares, dando como resultado que no se cuente como un incidente laboral, quedando como un malentendido y que no trajo sanciones administrativas.

Los casos de la maestra Gaby como Ana hacen latente cómo las estructuras de poder en las escuelas permiten perpetuar este tipo de violencias. En ambos casos, sin ser perceptibles para ellas, la apreciación de que sus denuncias podrían acarrear represalias refleja una forma de violencia epistémica, específicamente injusticia hermenéutica. Fricker (2017) señala que esto ocurre cuando las víctimas carecen de los recursos interpretativos necesarios para entender y articular sus experiencias en un contexto que las valida como sujetos de conocimiento.

En consecuencia, se está ante un tipo de violencia que se reconoce y padece, pero que se enmascara con la participación de las víctimas. Pero existe otro tipo de violencia que es imperceptible por las maestras, debido al constructo social naturalizado que las rodea, la cual será dilucidada en el siguiente apartado.

3.2.2 Violencia simbólica

La violencia simbólica, es una de las violencias más difíciles de entender y sustentar, puesto que muchas de las actitudes, formas de percibir la realidad, expresiones que se utilizan cotidianamente para referirse a las mujeres, forman parte de un constructo social naturalizado. Por dicha razón, son conductas y expresiones que se aceptan con tanta naturalidad que no resultan violentas para quienes son dirigidas.

Álvarez (2016) señala que “A través de la creación de los roles y los estereotipos sociales surge paralelamente un tipo de violencia simbólica, cuando estos son usados para controlar, autorregular y coaccionar la conducta de las mujeres en los estereotipos femeninos” (p. 5), debido a lo cual, expresiones cotidianas como: “es bonita, pero es pendeja” (E1Ana131022), o "detrás de un gran hombre, hay una gran mujer" se perciben como aceptables, porque el rol de la mujer no es el de pensar o el de tomar la iniciativa; ellas están encasilladas para cumplir un rol en su hogar, con la familia.

Bourdieu (2000, citado por Fernández, 2005 y López 2014), señala que “La violencia simbólica representa una forma particular de coacción que opera a partir de distintas instancias legitimadoras a través de la imposición e incorporación compleja, paulatina e imperceptible de la arbitrariedad cultural” (p. 185), instituciones como la familia, el Estado y las escuelas, se encargan, desde el momento del nacimiento de los sujetos, a inculcar un conjunto de “reglas” que poco a poco se interiorizan y se aceptan como válidas.

Reglas que contienen ciertas particularidades cuando son instruidas a las mujeres, lo que conlleva que “Este conjunto de imposiciones redunda en la sumisión de los agentes sociales dominados a los dominantes, con la complicidad implícitamente consentida de los primeros, en virtud de la sumisión dóxica[51] al orden consolidado” (López, 2014, p. 185). Por consiguiente, si ellas se salen de dicho estereotipo, existe también una clasificación que se ajusta a su actuar, que es aceptada y validada tanto por dominados como por dominantes.

La maestra Liliana es una de las participantes que habló de dicha percepción, destacando que se intuye que ella no lo concibe como tal: “la verdad es que muchas veces, no es algo que me importe, de verdad que no, se me calificó-etiquetó como ‘contrera[52]’ del sistema, siempre como revoltosa porque aparte tengo una

[51] Bourdieu (1997) “El orden simbólico se asienta sobre la imposición al conjunto de los agentes de estructuras cognitivas que deben una parte de su consistencia y de su resistencia al hecho de ser, por lo menos en apariencia, coherentes y sistemáticas y de estar objetivamente en consonancia con las estructuras objetivas del mundo social” (p. 119)
[52] Asociación de Academias de la Lengua Española: “Persona que acostumbra a llevar la contraria.”

característica muy parcial, cuando algo no me parece, yo lo externo" (E1Liliana221122).

Mediante su relato, se percibe que la naturaleza de la mujer es concebida como callada y que acepta lo que se le impone. Ella por su particular forma de ser, de externar lo que no le parece, es fichada como "revoltosa". Término que también es adjudicado por ellas mismas: "por nueva, supongo. No sé, el poco tiempo, lo revoltosa que parecía" (E1Gaby101022). Sobre dicha temática, Suazo (2018) señala:

> El Génesis nos enseña que la mujer y la culpa van de la mano. Debido a su revoltosa actuación, la primera mujer y madre de todo lo viviente es la principal inculpada de todos los males de la humanidad. Todavía más: en virtud de esa mítica efeméride, la culpabilidad de Eva se hereda a todas las generaciones de mujeres (p. 12).

De modo que, se identifica que desde la religión se concibe a la mujer como la causante de incitar a Adán a probar el fruto del árbol prohibido, lo que conlleva a que la mujer "cargue" con la culpa de todos los acontecimientos que vinieron después de la expulsión del paraíso. Situación que arrastra o encapsula a las maestras Liliana y Gaby, ya que el hecho de que ellas se muestre como personas que se atreven a externar lo que piensan, la autoridad lo percibe como caos o desorden.

Característica que da pauta a que los demás externen también sus diferencias: "no soy de las personas que lo dice detrás o va detrás no, no, no, soy muy frontal y eso no a toda la gente le agrada; de hecho, no es algo que guste, tiendo a ser muy frontal" (E1Liliana221122). Reconociendo que su forma de ser no resulta agradable a quien enfrenta o le hace saber sus diferencias, disgusto que puede ser causado por las reacciones que genera en el colectivo.

En la misma temática menciona: "…quien decía que yo era revoltosa en algún momento determinado era el profe Carlos porque él tenía una forma muy particular de decir y hacer las cosas, entonces yo tengo una forma muy particular de decir: 'eso no me late, no me ayuda y no lo entiendo, entonces no voy'" (E1Liliana221122).

Por tanto, se entiende que la respuesta que de ella se esperaba era la de la sumisión, la de aceptar sin cuestionar. Las dudas, las inconformidades, los puntos de vista divergentes se esperarían de los “otros”, de sus compañeros; ellos si tenían el derecho de externarlo, pero ella no, por lo que en automático salía la etiqueta.

Observándose que ella acepta tal designación como una característica personal, no incomodándole ni causando ningún malestar, ya que identifica que cuando es nombrada de esa manera, es una forma de emanciparse de los preceptos establecidos. Ser calificada y llamada revoltosa, es una consecuencia de alzar la voz. De no aceptar lo dicho.

Recientemente, la Ley Libre de Violencia de Hidalgo en el 2022, contempló este tipo de violencia en su Artículo 5 inciso XI Bis:

> Violencia Simbólica. **-** Es la violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce mediante la expresión, emisión o difusión de mensajes, signos, valores icónicos e ideas con patrones estereotipados y simbólicos, que se transmiten, reproducen, justifican o naturalizan la subordinación, desigualdad, discriminación y violencia contra las mujeres en la sociedad (p. 5).

De manera que, pese a que institucionalmente ya existe un artículo que pudiese sancionar este tipo de conductas mostradas al interior de los centros escolares, es una violencia que pasa imperceptible para quien la sufre porque inconscientemente se les ha enseñado en la familia, en la sociedad y en la escuela que las mujeres, “calladitas, se ven más bonitas”, apreciándose que, si se hace lo contrario, se sale de los parámetros normalizados.

En consecuencia, sí las mujeres se comportan así, esto conlleva a aceptar que los demás tengan derecho de nombrarlas como las perciben. Si son señaladas o encasilladas de tal manera, es su culpa, la religión avala esta postura. En la misma tesitura manifiesta que su forma de ser o actuar, no era algo que pudiera causar conflictos:

> No era conflicto porque al final de cuentas es un conflicto como interno que se resuelve o se solventa, nadie al final de cuentas es bien revoltosa, pero al final de cuentas ni caso me hacían ¿no? y a la mejor yo le generaba conflicto en el momento

> porque le alebrestaba a los demás, pero al final de cuentas el que tomaba la última decisión siempre era él (…). Bueno, por lo menos ya nos expresábamos libremente (E1Liliana211022).

Por tal razón, reconoce que se llevaba la etiqueta, pero acepta que su voz o sus peticiones no tenían eco, porque al final de cuentas quien decía qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué de lo que se iba a realizar en la institución, era quien detentaba el poder: su jefe. Pero mínimo tenían “el derecho” de expresarse, aunque su voz y lo que dijera no fuera tomado en cuenta. Esto dilucida un caso de violencia epistémica, porque aunque la maestra reconoce que su voz era escuchada, no tenía un impacto significativo en las decisiones finales. Esta situación muestra cómo su agencia epistémica fue invisibilizada mediante la imposición de estereotipos que en automático descalificaba sus opiniones.

Esto conlleva a concluir que, pese a que la violencia simbólica puede estar manifestándose, esta no es percibida como tal, incluso se asume. Por lo que, no es una violencia que pueda ser identificada fácilmente por sus diferentes matices, ya que se da de manera sutil y encubierta, aunque se manifieste explícitamente; y a quien se dirige, lo acepta y se asume como tal. Haciéndose patente que existen violencias ya dilucidadas por las leyes, que pasan imperceptibles en los centros escolares, el problema se acrecienta cuando no son vistas ni por las leyes ni por quienes la padecen. Aspecto que será expuesto en el siguiente apartado.

3.3 Violencia epistémica

El acceso de las mujeres a los espacios públicos es una realidad, y el campo educativo es claro ejemplo de ello. Sin embargo, las oportunidades de ascenso laboral continúan siendo desiguales. Aunque en las escuelas la plantilla docente está compuesta principalmente por mujeres, los puestos directivos suelen ser ocupados por hombres.

En la zona dos, las pocas mujeres en posiciones de liderazgo lo han logrado, mediante exámenes de oposición, especialmente a partir de la reforma de 2013. Esta condición ha sido denominada como "techo de cristal" (Roldán-García, Leyra y Contreras-Martínez, 2012, citado por Camarena y Saavedra, 2018), es decir, un

conjunto de obstáculos invisibles que impiden a las mujeres cualificadas alcanzar posiciones de poder en las organizaciones.

La maestra Isela es un ejemplo de esa realidad: “En el momento que uno está preparándose continuamente, cree uno que tiene acceso a un cargo mayor. Yo tenía un cargo, un buen lugar en el escalafón estatal y sabía que había trabajado…” (E2Isela281022). Credenciales y méritos que no fueron suficientes para ocupar un puesto directivo. En ese tiempo, antes de la reforma del 2013, las funciones jerárquicas eran asignadas por el supervisor escolar basándose en relaciones personales y lealtad, más que en criterios de competencia.

El caso de la maestra Isela pone en evidencia cómo estas barreras invisibles afectan a las mujeres en su desarrollo profesional. Su historia ilustra que, a pesar de su preparación y logros, se le apartó de la oportunidad de liderazgo por prejuicios y prácticas institucionales que perpetúan la exclusión. Discriminación que, en la mayoría de los casos, se suman a la invisibilización que experimentan las mujeres como fuentes de conocimiento en sus centros de trabajo, donde son tratadas como subalternas sin autoridad epistémica ni capacidad de influir en las decisiones.

Denotándose un tipo de violencia que trasciende los casos de violencias reconocidas. Este tipo de violencia involucra el ámbito del conocimiento, al restringirles el acceso a la legitimidad y el reconocimiento en espacios donde deberían tener voz y participación.

Desde este enfoque, el objetivo de este apartado es mostrar algunas de las prácticas de violencia epistémica que se manifiestan en las instituciones; violencia que resulta complicada de exponer, ya que sus presentaciones no parecen encajar en los conceptos de violencia más conocidos en nuestra cultura, es decir, aquellas que recurren a la fuerza, la coacción o la intimidación para lograr el objetivo.

Desde la perspectiva de Pérez (2019):

> La noción de violencia epistémica se refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación

no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación[53], entre muchas otras cosas (p. 82).

Desde la conceptualización de Pérez (2019), se desprende que la violencia epistémica está relacionada con el conocimiento y el no reconocimiento de quien lo produce o circula, llevando a prácticas de negar, explotar u objetificar al agente epistémico. Identificándose que este tipo de violencia no presenta un cúmulo de características fácilmente identificables. En consecuencia, no se puede ofrecer una "taxonomía cerrada"[54] de formas específicas para distinguirla, ya que se corre el riesgo de no considerar formas aún no identificadas.

De esta manera, nos enfrentamos a una violencia difuminada que permanece oculta e imprecisa en su conceptualización. Violencia "caracterizada por su capilaridad, su temporalidad imprecisa y su cuasi independencia de agentes específicos que las ejecuten" (Pérez, 2019, p. 83). Es un tipo de violencia que opera lentamente, de forma difusa y sutil, y que a menudo es imperceptible incluso para quien la sufre: es lo que se denomina "violencia lenta" (Pérez, 2019, p. 83).

En el mismo sentido, la autora señala que la violencia epistémica se entiende no como una acción específica, sino como "una forma de relación social caracterizada por la negación del otro" (p. 83). Esto implica que se está ante un tipo de violencia que clasifica a los sujetos y sistemas culturales en dos esferas: nosotros y los otros. En esta clasificación, el "nosotros" o el "uno" son los agentes epistémicos, quienes detentan el conocimiento y el poder de la credibilidad, mientras que "ellos" o los "otros" son aquellos considerados excluidos de dicha denominación. Ambos grupos guardan una interdependencia, pues los "otros" o "ellos" existen en relación con ese "uno" o "nosotros" y ese "uno" o "nosotros" sólo es posible por la existencia de "ellos" o del "otro".

La maestra Gaby comenta la experiencia que vivió en uno de los centros de trabajo; refiere que llegó por cambio al poco tiempo de ingresar a la zona. En ese

[53] Pérez (2019, "una parte es considerada sujeto de conocimiento y otra mero objeto. Mientras ese uno monopolice el lugar del sujeto, el otro servirá de objeto de sus indagaciones" (p. 86)
[54] Pérez (2019), concepto tomado del Gaile Pohlhaus en *Varieties of epistemic injustice"* (p. 84)

tiempo, aproximadamente 2009-2010, aún estaba vigente el programa de carrera magisterial, por lo cual presentó el examen y logró su ingreso al nivel A. Al respecto, menciona cómo fue recibida la noticia:

> Terrible (…) entonces no lo intentaban… Te digo porque de él lo escuché (refiriéndose a uno de sus compañeros): "¿Cómo? Seguro le pasaron el examen", que es lo que anduvo diciendo, y que por eso… ah, y que, gracias a él, porque ayudó a mi grupo.
>
> Lo recibieron mal (…), yo llego con la noticia de que sí me autorizaron mis puntos. Y él, ¿cómo? (porque sí se le vio en la cara luego, luego el coraje). ¿Tú, por qué? Vas entrando, tengo más antigüedad que tú, más edad, yo sé más. Porque eso siempre. Yo hasta le puse el apodo: "el uno más" (E1Gaby101022).

En este caso, se identifica cómo el hecho de que la maestra pudo ingresar al programa de carrera magisterial desde el primer intento causó cierta incomodidad e incluso envidia en algunos compañeros. Parecía que esta reacción se debía principalmente al hecho de que ella era una docente nueva en la escuela, además de que era relativamente nueva en la zona. Al respecto Fernández (1994) menciona que, en una exploración de las representaciones colectivas sobre las escuelas, se evoca una diferenciación de las personas por la edad social en un área específica: adultos-maduros-sabios y jóvenes-inmaduros-ignorantes (p. 48).

Esa edad cronológica y social fue evocada por su compañero en dicha situación, ya que consideraba que ella no tenía ni la edad ni la preparación suficiente para haber logrado tal éxito. En su perspectiva, ella estaba encasillada en el grupo al que le faltaba experiencia, años de servicio y conocimientos. Así, si ella había logrado su ingreso, no podía ser por su propio esfuerzo, quedaba la duda si lo logró con trampa o si él había contribuido al grupo, pero nunca por sus propios méritos:

> Yo hacía los honores bien, mis alumnos impecables y todo, entonces él atacaba y decía: "no, pero es que su grupo se lo escogieron" (…) entonces siempre era así. Sí, el hecho de que: "Ah no, pero es que ella está haciendo eso pero yo estoy haciendo más" y así directo en reuniones. Es que, este, "pues salieron bien pues porque de seguro les dio las respuestas, porque no, mi grupo sí, sabe hacerlo bien

y mi grupo si sabe". Era siempre como que demostrar. Su machismo era muy muy alto. Y ahorita pues lo sigue, lo sigue haciendo…(E1Gaby101022).

Denostación que no era considerada como tal por el directivo y por sus compañeros de escuela, quienes en ningún momento objetaron dichos tratos. Probablemente, porque eran percibidos como ataques que no afectaban sustanciosamente a la maestra, además de que, el maestro "tenía derecho a expresarse".

Pérez (2019) señala que la disminución del rol epistémico de una persona se puede suscitar por "… la negación de su autoridad epistémica, esto es, la afirmación de que un cierto sujeto, debido a su característica extra-epistémica, no es fuente confiable de conocimiento" (p. 87). Estas características no implican directamente al conocimiento, sólo se contemplan las particularidades de los sujetos implicados, siendo el género el de mayor relevancia. Esta discriminación refuerza la percepción de que las mujeres, por el simple hecho de serlo, no son dignas de ocupar espacios de credibilidad y poder.

Denotándose que, en el caso de la maestra Gaby, la negación de su autoridad epistémica estaba determinada por sus características extra-epistémicas: ser mujer y docente novel, encasillada en el grupo de los jóvenes ignorantes. En consecuencia, eran atributos que pesaban y determinaban su participación en el colectivo escolar.

Fricker (2017) denomina a este tipo de violencia como "injusticia hermenéutica"[55], señalando que "… cuando hay una participación hermenéutica desigual en algún(as) área (as) significativa (s) de la experiencia social, los miembros del grupo desfavorecido viven marginados hermenéuticamente" (p. 246). Esto es, el sujeto, en este caso la maestra, es subordinada y excluida de una práctica social que tiene valor para ella.

[55] Fricker (2017) "son prejuicios estructurales en la economía de los recursos hermenéuticos colectivos" (p. 18)

Dicha marginación hermenéutica era aplicada de manera parcial, dándose sólo en determinadas parcelas del mundo social y siendo tomadas en cuenta en otras: “siempre era así de qué se expresaba mal de mí y a la hora de, él siempre ha dado tercero, que le iban a dar tercero él decía: no, pero yo quiero el ‘A’, yo siempre he tenido casi el ‘A’ y siempre eran sus peleas porque él quería mis grupos a pesar de que se quejaba de mí” (E1Gaby101022). Esto reflejaba una conducta contradictoria del maestro, porque por un lado no la consideraba como una persona capaz de generar conocimientos en los alumnos, pero por otro lado, tenía el interés de quedarse con sus grupos y trabajar con ellos.

Grosfoguel (citado por Pérez, 2019) denomina a dicha conducta como “extractivismo epistémico, esto es, la explotación no reconocida de los recursos epistémicos de comunidades marginadas” (p. 89). Donde dicha práctica convierte al sujeto que produce el saber en un objeto, simplemente es tomado como un dispositivo que tiene la obligación de generar saberes.

En dicha relación el valor lo tiene el conocimiento que se genera, no el sujeto que lo incentiva, ella era sólo el medio para que los alumnos aprendieran. Para Pérez (2019), “En los procesos de extractivismo epistémico… existe una idea del valor de aquellos conocimientos, pero no del valor, los derechos o la dignidad de quienes los produjeron” (p. 89).

Lo que conlleva a percibir que la violencia epistémica no siempre implica denostar el saber de los marginados. “…En muchos de esos casos esos saberes son conocidos y utilizados, pero no reconocidos como producto de quienes los forjan y como parte de un sistema de pensamiento más amplio y complejo” (p. 88). Esta práctica ha sido muy reiterada no sólo con la maestra Gaby, sino con cientos de mujeres cuyos aportes a la ciencia y a la historia han sido utilizados, pero ellas han sido relegadas a vivir en el anonimato u olvidadas.

Otro caso de Injusticia hermenéutica fue el vivido por la maestra Ana cuando denunció acoso sexual (analizado anteriormente), donde dicha acción generó conflictos, no sólo entre su acosador y ella, sino entre ella y el colectivo, porque ante su desconocimiento o conveniencia, optaron por ignorar o callar. Fricker (2017)

señala que la injusticia hermenéutica se produce "… cuando una brecha en los recursos de interpretación colectiva sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales" (p. 18), mencionando que cuando alguien es víctima de un agravio donde la cultura carece de dicho concepto analítico, el colectivo no tiene la capacidad de dilucidar una experiencia social diferente, y por tanto, deja ver que existe una laguna en los recursos hermenéuticos del colectivo.

Esto lleva a visualizar que no existe una categoría idónea que permita a las comunidades o grupos que no gozan del estatus de poder, dar sentido a un fenómeno vivido. Esta laguna hermenéutica pudo ser generada porque, culturalmente, se culpa a las mujeres de las vejaciones que sufren, aunado al hecho de que, en el argot popular, se hace ver que la mujer es la que somete al hombre: "el hombre propone y la mujer dispone".

Desde la perspectiva de Fricker (2017), existe un amplio espectro de factores tanto históricos como culturales que podrían ayudar a dilucidar dicha falta de comprensión, pero que, conforme esos factores visibilizan alguna clase de injusticia social y denotan la desigualdad estructural de poder entre hombres y mujeres inmersa, representa el momento cúspide en el que se alcanza un logro hermenéutico tanto para quien lo sufrió como para las mujeres presentes, ya que se supera la injusticia hermenéutica (p. 240). Aunque ello no implique su reconocimiento colectivo ni resolución a favor. Aspecto que dilucidó la maestra Ana en su siguiente relato:

> No se me cuenta, está escondido en anales de la historia, pero yo formé parte de los primeros docentes de la normal superior pública, pero precisamente por ese choque tan fuerte con los líderes sindicales de esa época, que desde mi punto de vista eran sumamente corruptos, terminaron sacándome a mí y a la subdirectora académica (E1Ana131022).

Evidenciándose que, después de denunciar acoso sexual, la maestra Ana recibe también una sanción moral: ser excluida como una de las docentes pioneras de dicha institución. Hecho del que se enteró al cumplirse el vigésimo aniversario

de su fundación, cuando se develó una placa conmemorativa de los docentes fundadores y su nombre no figuró.

Por consiguiente, se deduce que las autoridades actuales decidieron omitir su nombre y no confrontarse con el pasado, borrando con su actuar toda posibilidad de una justicia social: “los poderosos no tienen ningún interés en que se alcance una interpretación adecuada, o tal vez donde, incluso, tengan un interés positivo en que se mantengan las malas interpretaciones vigentes” (Fricker, 2017, p. 246).

Para Güereca (2017), al “invisibilizar y mantener en esa condición, la presencia y aportación de las mujeres en las diversas disciplinas científicas es la manifestación no verbal, que por omisión (intencionada o no) no es menos dañina, de la violencia epistémica” (p. 25) señalando que quienes han sufrido dicha afrenta han sido las mujeres.

Esta violencia epistémica, además, se suma a una “violencia psicológica que resta autoridad epistémica a las mujeres al negarles un espacio en el discurso y en las prácticas científicas” (p. 24), validándose lo ya visualizado anteriormente: la violencia epistémica es una violencia que viene antecedida de otros tipos de violencia perceptibles y recurrentes en las instituciones.

Otra clasificación de la violencia epistémica retomada por Fricker (2017) es la injusticia testimonial, que define como aquella que “se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido” (p. 17). Aquí, los prejuicios serán el móvil que guíe la credibilidad de un hablante, es decir, la percepción que se tiene de él o ella será lo que determine la veracidad de su discurso.

La maestra Gaby es una de las docentes que experimentó ese tipo de injusticia. Ella narra que, a los pocos días de su ingreso a la zona escolar y centro de trabajo, los alumnos le reportaron ciertas conductas del director con una alumna, que, desde sus percepciones no eran muy acordes a la función asignada: “maestra,

es que el director está con fulanita, está atrás del gallinero[56] (…) y empezaron las quejas de las mamás: es que no nos parece bien" (E2Gaby231122). Por tanto, al existir el clamor reiterado, informó a quien fungía como supervisor escolar, quien no le dio el apoyo que esperaba:

> "No es cierto, no, el maestro no", o sea, no me creyó. Los papás ya no se animaron a seguir en la pelea porque los amenazó y dijo: "les vamos a cerrar la escuela, se van a quedar sin maestros, si se va el maestro la escuela pues se cierra porque pues necesitan dos maestros". Los amenazó con mentiras, porque era eso, nada más era moverlo. No sé, una llamada de atención mínimo, pero no me dejó estar dentro de la reunión, yo escuché, te digo, dijo que no (E2Gaby231122).

Distinguiéndose en dicha situación, lo que Fricker (2017) denomina poder social, "una capacidad de los agentes sociales (individuos, grupos o instituciones) ejercida en relación con otros agentes sociales" (p. 31). En la que se identifica a un agente social específico, el supervisor escolar, como el que despliega la violencia epistémica. Siendo la figura de la autoridad máxima de la zona, quien mediante su discurso y acción determinó las acciones a realizar ante la situación: la inactividad y el silencio.

Lo cual demuestra que dicho actuar no fue de carácter personal, sino en representación de la institución, la SEP. Derivando lo que Thomas Wartenberg (citado por Fricker, 2017) señalan como "relaciones de poder diádicas" (p. 33), donde el poder está socialmente situado, es decir, el poder ejercido depende del contexto social en conjunto y las relaciones que de ella deriven por compartir instituciones, significados, expectativas, etc.

Desde la perspectiva de la autora: "Ella tiene su poder (…) en virtud del lugar que ocupa en una red más amplia de relaciones de poder "(p. 34), por lo tanto, cuando la "autoridad" le menciona a la maestra: "no, el maestro no", y a los padres:

[56] dicho nombre era asignado por las condiciones en las que se ubicaba el lugar: "le dicen gallinero porque la escuela tenía una bodega, tipo auditorio, bien en la esquina del terreno, así solitario y alejado" (E2Gaby231122)"

“les vamos a cerrar la escuela”, ejerció control sobre la situación y sobre los exponentes, quienes, al escuchar su posicionamiento, lo acataron.

Identificándose un poder basado en la identidad (poder identitario), que requiere una “coordinación social de la imaginación” (Fricker, 2017, p. 37). Donde los agentes comparten concepciones comunes acerca de la identidad social. Es decir, existe una concepción imperante que rige la imaginación social del colectivo, como el significado de ser hombre o mujer (estereotipos de género); y situados en educación: lo que es ser un docente inexperto o experimentado. Por lo tanto, como señala la autora: “Ella podría ya haber sido silenciada por el mero hecho de que él es un hombre y ella una mujer” (p. 38), sumado a que él ya tenía una imagen fortalecida en la zona escolar y gozaba de una trayectoria consolidada dentro de la institución, mientras que ella era una docente que acababa de llegar, sin experiencia y, por ende, sin credibilidad.

En consecuencia, el tratamiento que la autoridad le dio al contenido expuesto fue de chisme[57], dado que no le dio la importancia que la maestra Gaby y los padres pensaron. Percibiéndose que el discurso de la maestra fue escuchado, pero su “validez” fue mermada por el prejuicio identitario[58] que sobre las mujeres se tiene: “el chisme es (…) una forma de comunicación entre mujeres…” (Lagarde, 2015, p. 277).

Denotándose que el poder identitario afecta el intercambio discursivo que transmite conocimiento, ya que el oyente suele emitir un juicio que desvaloriza la credibilidad de la hablante, lo que conlleva a una pérdida de conocimiento, sumado a que la hablante es “injustamente desautorizada como sujeto de conocimiento” (Fricker, 2017, p. 41).

[57] Lagarde (2015) señala que el chisme: “…es un espacio cultural de las mujeres, se da entre ellas y su finalidad es influir en el curso de los acontecimientos mediante el poder de las palabras” (p. 274),

[58] Fricker (2017), “los prejuicios son juicios que pueden tener valencia positiva o negativa y que, en virtud de alguna intervención efectiva por parte del sujeto, ofrecen algún tipo de resistencia a las contrapruebas (por lo general, epistémicamente culpable)” (p. 69).

Este juicio negativo se intensificó por la manera en que la maestra ingresó a la zona escolar:

> Es que la “súper” me etiquetó muy feo porque yo llego recomendada por el profe Mauro y así en su presencia, bueno, en mi presencia, le llama y le dice: “te va a llegar la maestra Gaby, ahí te encargo”, porque pues había cierta influencia, y le dice: “no me la mandes lejos, va muy bien recomendada”. Ya sabes, entonces, eso fue contraproducente (E2Gaby231122).

En consecuencia, la intervención de un tercero marcó el precedente de la imagen que la autoridad educativa construyó sobre la maestra. El hecho de que alguien con “influencias” le indicara sobre las acciones a realizar en su jurisdicción escolar resultó inversamente proporcional a lo pensado, ya que, desde la perspectiva de la maestra Gaby, provocó que fuera etiquetada de manera errónea y, por consiguiente, se le asignara un déficit de credibilidad basado en prejuicios.

Esto es, una injusticia testimonial situada que se manifestó en su centro de trabajo debido a la imagen creada de ella por las circunstancias de su llegada a la zona escolar, pero que se vinculó a una injusticia testimonial sistémica, esto es, una injusticia producida no por prejuicios comunes y simples, sino por prejuicios que acompañan y persiguen al sujeto a través de diferentes ámbitos y dimensiones de su vida cotidiana: laboral, educativa, profesional, sexual, jurídica, política, etc.

Por tanto, a la injusticia testimonial se le suman otros tipos de injusticias: física, jurídica, laboral, educativa, etc., que son generadas por un déficit de credibilidad prejuiciosa identitaria, lo que genera que en los diversos ámbitos donde participe la mujer exista un déficit de su credibilidad debido a un prejuicio identitario del oyente.

Dicho prejuicio identitario fue el que controló la percepción de la autoridad respecto al discurso de la maestra Gaby. Por lo tanto, no fue casualidad que la balanza se inclinara en favor de su compañero. Él, por el hecho de ser hombre, director y con años de servicio dentro de la zona escolar, ya tenía mayor porcentaje de credibilidad a su favor. Observándose que los prejuicios que sobre la mujer se han creado ya están solidificados en la imaginación social e impactan en todas las

esferas sociales en las que se desenvuelve. Denotándose que dicha violencia epistémica genera un daño, “pero no una manipulación intencional y consciente” (Pérez, 2019, p. 88).

Otros autores, como Güereca (2017), propone el concepto de violencia epistémica de género, describiéndola como aquella “que abarca el menosprecio colonial sobre los saberes y experiencias de clases y sujetos sociales que conforman el Sur global” (p. 15). Caracterizada por la invisibilización y exclusión de las aportaciones que las mujeres han realizado en la producción de conocimiento que dan sustento a la ciencia académica.

Dicha concepción se gesta porque los espacios educativos se distinguen históricamente por ser androcéntricos, esto es, que la producción y reproducción de conocimientos son hechos en su mayoría por hombres, conocimientos que son validados y reconocidos como experiencia de humanidad. Determinando el papel y el lugar de las mujeres y de los hombres jóvenes a partir de las concepciones patriarcales. Papel que se camufla con lo que Güereca (2017) denomina “velo de la igualdad” (p. 11). Una ideología presente en los ámbitos públicos donde se asume que las mujeres ocupan espacios laborales de manera implícita y no como una conquista que ellas y sus antecesoras lograron a través del tiempo.

La maestra Ana, es una de las docentes que tuvo que lidiar con el escepticismo de sus compañeros y de la autoridad inmediata superior. Al respecto comenta que el hecho de ser nueva en la zona escolar y conseguir resultados favorables en evaluaciones semestrales provocó dudas sobre su labor:

> … pues trabajando como yo estaba acostumbrada. Sucede que el promedio de mis alumnos en los exámenes finales que se aplicaban en ese entonces era muy alto, recibí la llamada, incluso de la supervisora: “¿Qué pasó ahí? ¿Por qué están tan altos?” Le digo: pues porque así salieron. También me habló la maestra Laura y me decía: “¿Por qué tan altos?” entonces dije: no, pues algo está mal, algo estoy haciendo mal, no, seguramente copiaron (E1Ana131022).

Independientemente que la maestra Ana ya tenía varios años de estar en el servicio docente, en la zona escolar, era una profesora que apenas estaba

incursionando en la cultura escolar de la misma, no tenía un renombre que pudiera sustentarle sus avances, no contaba con una credibilidad que diese fundamento a sus logros. Cultura, que fue difícil de asimilar para la maestra Ana:

> Esas generaciones todavía se aplicaba la prueba enlace, pues también, o sea sin querer, sin proponérmelo, pero eran promedios muy altos, llegué a obtener los promedios más altos de toda la zona, este, y también pues ya sabe, los rumores: "no pues la maestra copia". Mismos compañeros aquí una vez una maestra: "es que el maestro tal dice que usted les pasa la clave" (hace referencia a que contesta) y yo cómo voy a pasar la clave si el examen no lo califico yo" ¿no? llega el resultado (E1Ana131022).

Observándose que a pesar de que la maestra pudo, en diversas ocasiones, hacer gala de buenos resultados, no podía obtener el reconocimiento de los avances que estaba obteniendo con su trabajo, porque siempre había una justificación: era suerte o porque le asignaban los mejores grupos. Aunque ella reconoce que realizar un trabajo constante le ha traído diversas críticas:

> compañeros docentes quienes me conocen, que son pocas las personas, porque tampoco son muy dada a las relaciones sociales, saben que hay mucho trabajo de por medio mío, mucho trabajo y mucha inversión, no nada más de tiempo (…) Algunos compañeros que me conocían y veían de cerca ese esfuerzo decían: "pues sí, la maestra le echa ganas, es trabajadora", quienes alcanzaban a ver desde fuera lo que alcanzaban a ver, decían: "ay, pues nada más le hace al cuento" o "ni trabaja tanto", "o es suerte", "o le han tocado los mejores grupos", siempre había una explicación para diferenciar los buenos resultados…(E1Ana131022)

Visualizándose que el trabajo constante y el "echeleganismo"[59] no son suficientes para desafiar las estructuras sociales profundamente arraigadas y ampliamente solidificadas en las instituciones. Porque si bien se reconocen las

[59] Córdova (2019) "Lo escuchamos por todos lados, es la base principal de los libros de autoayuda y sus millonarias ventas, es el insuficiente llamado de miles de docentes cuando los indicadores académicos se desploman, es la motivación principal —y a veces única— que reciben los niños y jóvenes para responsabilizarlos individualmente de su progreso, o de su fracaso.
Hemos caído en la ilusión de creer que tener ganas y un hipotético plan de vida es suficiente para salir de la pobreza o de la mediocridad escolar o laboral" (párr. 1-2)

aportaciones de las mujeres en el ramo educativo: que cumplen su jornada laboral, realizan su trabajo y pueden tener ideas buenas e innovadoras, aún se conserva la imagen de la mujer en el ámbito privado, por ende, en el hogar y en su familia es donde se concibe debe buscar su reconocimiento.

Por lo tanto, querer obtener distinción en un ambiente donde se le acepta, pero al que no pertenece, es una idea que aún está distante. Percibiéndose que "La violencia epistémica es el conjunto de prácticas científicas, disciplinares, y cognitivas que, intencionadamente o no, invisibilizan la aportación de determinados sujetos sociales a la construcción, discusión y difusión del conocimiento científico" (Güereca, 2017, p. 22).

Es decir, pese a que las aportaciones de las docentes mujeres pueden ser de relevancia en las instituciones escolares, existe una cultura escolar que aún tiene dificultades para reconocer el trabajo constante que éstas realizan y aplican en sus salones de clases. Peor aún, persiste la idea de una supuesta inferioridad intelectual y una incapacidad para realizar actividades de cargos directivos, tal como lo manifiesta la maestra Ana, sobre el trato que ha recibido en reuniones por la autoridad inmediata superior:

> Yo durante mucho tiempo he recibido, prácticamente todo el tiempo, existen denostaciones de la autoridad inmediata superior por tener supuestamente muchos estudios. (…) Nunca se dirige a mí, habla en general: "a esas personas que estudian mucho, ¿para qué estudian tanto? En realidad, en la práctica, es lo que se ve, lo que sirve. ¿Para qué le sirven tantos estudios? Si no saben cómo resolver un problema", y así, cada oportunidad (E2Ana011222).

La maestra refiere que el mensaje que recibe de quien funge como su autoridad inmediata superior no se la dice exclusivamente a ella, pero sí es con tendencia hacia su persona. En el discurso que enuncia la autoridad se observa que minimiza y cuestiona el hecho de que los docentes "estudian mucho"[60], pues considera que los posgrados no sirven o no aportan la capacidad para solucionar

[60] Refiriéndose al hecho de que tengan mayores estudios que la licenciatura: especialidad, maestría y doctorado.

problemas reales que se presentan en las escuelas. Sin considerar que esos maestros a quienes se dirige, en realidad son directores noveles que no tienen la práctica que ella menciona.

Güereca (2017), señala que: “Ignorar, negar la palabra, burlarse del discurso, descalificar, e ironizar la participación de las mujeres en el salón de clases, ya sea de manera directa o soterrada en los chistes y los ejemplos didácticos son la manifestación verbal de la violencia epistémica” (p. 25). Manifestación que se traslada a la esfera laboral, específicamente con ejemplos que relacionan a quienes realizaron estudios de posgrado y que están ejerciendo la función directiva. Encasillando a quienes los detentan como personas incompetentes para el puesto.

En la misma tesitura comenta:

> Está mal visto y más en los niveles, este, en los puestos superiores, donde uno pensaría que los perfiles más altos deberían estar ahí, no necesariamente, no necesariamente están ahí. En algunas ocasiones hay unas felices coincidencias, pero en otras no y están ahí y denostan y critican mucho a las personas que estudian (E2Ana011222).

Desde la visión de la maestra Ana, dichos desencuentro se han dado porque la “autoridad” no tiene estudios más allá de la licenciatura, razón por la cual, pese a que puede tener el nombramiento, para ella la “autoridad” no tiene el perfil que el puesto requiere. Por lo cual deja ver que, si la “autoridad” tuviera mayor preparación, estaría en la misma dinámica que ella y su incursión a la función directiva sería placentera, pero no es así. Motivo que ha generado que el coincidir en el espacio laboral no sea algo que genere felicidad. Percibiéndose que en dicha relación laboral existe una defensa desde la condición del capital cultural institucionalizado que cada una detenta. Lo que se manifiesta en el siguiente diálogo:

> saqué la metáfora, dije en ese momento, la pensé: Pues un maestro debe tener, un profesor y sobre todo un director y una autoridad superior, debería tener el mandato de estudiar, porque si no, no reflexionamos sobre nuestra práctica, somos como un cojo, somos como una persona y una persona tiene dos piernas, una pierna, la teoría; y la otra pierna, la práctica; quitamos una, vamos cojos (E2Ana111122).

Por lo cual se deduce que, considera que todos los docentes, especialmente si tienen una posición de autoridad, deben de estudiar para tener la oportunidad de reflexionar sobre su práctica educativa. Punto de vista que relaciona con la condición de la autoridad inmediata superior en su metáfora del cojo, donde ella percibe que la "autoridad" defiende su función desde la práctica, pero que, para ella no tiene un argumento sólido, de modo que, mientras no estudie, su cargo, carecerá de fundamentos teóricos. Por lo cual, conceptualiza que la "autoridad" y su función están incompletas.

La maestra Liliana es otra docente que, por sus estudios, enfrentó la invisibilización en su centro de trabajo al reincorporarse tras recibir el Reconocimiento de beca-comisión: "Es todo un rollo de… pues tú ya tienes como un grado académico diferente, entonces se supone que yo ya no te explico, yo ya no te comparto porque lo sabes hacer" (E1Liliana211022).

Liliana regresó en plena pandemia y explica cómo fue simplemente incluida al grupo de WhatsApp institucional y al de su grupo escolar, sin una presentación formal ante padres o alumnos y sin recibir información sobre el grupo ni apoyo de sus antiguos compañeros.

> Yo sí le puedo decir que yo esperaba que Gaby (porque habíamos sido compañeras) pues de alguna manera compartiera conmigo, a ella la percibí incluso en esa parte "cerrada" [reiterando] incluso, sí hice la acotación de que yo esperaba de que a lo mejor Gaby me dijera: 'Híjole amiga, mira, yo aquí tengo esto', pero no fue así, la verdad es que no lo encuentro así. Cuando yo me acerco a quien era mi compañero en ese momento de grado, pues tampoco encuentro una respuesta favorable" (E1Liliana211022).

El relato de Liliana muestra que, al reincorporarse, se sintió segregada del colectivo docente. Intuye que esta exclusión se debió a que sus compañeros asumieron que sus estudios le habían proporcionado todas las herramientas necesarias para enfrentar cualquier situación, incluso una pandemia. Liliana expresó su decepción al ver que quienes esperaba que le brindaran apoyo eran quienes mostraban cerrazón. La ayuda, irónicamente, vino de docentes recién

ingresados: “Maestra Liliana, bueno, yo le comparto mis planeaciones, estoy trabajando de esta manera; y otro profesor a grandes rasgos me dijo: mira, se hace esto, esto, esto” (E1Liliana211022).

De igual manera externó: “…de momento el impacto es fuerte porque incluso llegas a experimentar: aquí no me quieren” (E1Liliana211122). Actitudes que sugieren que las instituciones escolares aplican una “cuota de pertenencia” a quienes se ausentan, ya sea de manera permanente o temporal. Cuota que se manifiesta con la inclusión o exclusión al conjunto institucional: “me sentí excluida, para mí el volverme a incorporar (y yo creo que eso lo va a pasar en algún momento también), cuando yo me vuelvo a incorporar pues es complicado después de una beca” (E1Liliana211122).

La maestra Liliana considera que esta situación la experimentarán todos aquellos que gocen del derecho de una beca comisión, exclusión que no afecta a compañeros que estudian y trabajan simultáneamente. Evidenciándose que “… el daño producido por la violencia epistémica no compete exclusivamente al orden del conocimiento, sino que alcanza a todos los ámbitos de las relaciones humanas” (Pérez, 2019, p. 92).

Pérez (2019) citando a Savransky señala “…la característica de la violencia epistémica es que no ‘ex-cluye’, para lo cual es necesario ‘in-cluir’, sino que ‘pre-cluye’: acalla, silencia, invisibiliza antes de que se produzca el debate sobre la inclusión” (p. 92). El caso de la maestra Liliana pone en evidencia cómo la exclusión no siempre es explícita; a menudo se manifiesta de manera sutil, a través de actitudes y acciones que impiden la integración antes de que pueda darse un debate al respecto.

Tal como señala Savransky, la violencia epistémica no solo excluye, sino que invisibiliza y silencia. Dicha preclusión surgió desde el momento mismo que la maestra estaba estudiando el posgrado y se retira del grupo, porque los compañeros de trabajo consideran que el dedicarse exclusivamente a estudiar es para descansar o tomar un tiempo libre después de algunos años de servicio. Todo, menos trabajar.

Imaginario que se corrobora con lo comentado por un maestro de la zona: “si quieres descansar, métete a estudiar muchas veces, búscate una escuela sencilla, donde no te exijan mucho, donde nada más vayas una vez al mes y te descansas unos años” (comentario informal). Percepción que ha sido asumida como verdadera por el colectivo escolar. De tal manera, el acto de ser exclusivamente estudiante se traduce como abandono del grupo y, en consecuencia, se minimiza la dedicación requerida para los estudios. Ignorando la variabilidad de la exigencia académica entre distintas universidades y programas.

Siendo visible que, para el magisterio, el desarrollo académico se considera un lujo o una actividad innecesaria. En consecuencia, los docentes que buscan incrementar sus estudios, enfrentan barreras culturales y sociales que limitan su crecimiento personal y profesional. Reacción que puede estar generada por el impacto que tienen las credenciales en los otros:

> Sí, he observado que cuando tú tienes un grado superior académico y cuando tú llegas a una institución educativa muchas veces piensan que les vas a quitar algo. Es algo como psicológico, es como: “ay tú ya llegas, sabes”, es como si a ti te empoderara (pero no desde tu punto de vista, no a ti), así es como lo experimento y pido disculpas si no es así, así es como yo lo observo desde mi punto de vista. Es como si tú llegaras a la institución a querer quitar un puesto… ya lo viví en diferentes lugares, como observada” (E1Liliana211122).

Desde su perspectiva, dicha exclusión, va más allá de la salida del grupo y el conocimiento. Aquí la credencialización es el enemigo a vencer, por tanto, frente a quien ostenta mayor preparación o busque profesionalizarse, el colectivo buscará protegerse. En este entorno, los grados académicos y la preparación se convierten en factores de “riesgo”, en lugar de medios para mejorar la práctica profesional.

Este caso, es particularmente interesante, porque muestra cómo las jerarquías informales son las que rigen la pertenencia o no al grupo, específicamente la permanencia y alienación a los valores y normas implícitas. Haciéndose patente cómo la resistencia al cambio y la defensa de las tradiciones

grupales puede limitar el desarrollo profesional de sus participantes y perpetuar las desigualdades en el ámbito laboral.

Este apartado mostró que la violencia epistémica está presente en los centros escolares. Observándose que, en su denominación de injusticia testimonial, está minada por las relaciones afectivas que se detenten con quien actúa como poder agencial, quien determina si la credibilidad del hablante será positiva o negativa.

Con respecto a su denominación de injusticia hermenéutica, se manifiesta a menudo en actitudes de envidia o malentendidos de quienes lo ejercen, sin darse cuenta de ello; y quien la recibe, suele tomar medidas de indiferencia ante estas muestras: “finalmente aprendí a no prestar oídos para que no me afectara, entonces para qué discutir, cada quien que haga su trabajo y nos la llevamos en paz” (E2Ana231122). De modo que, se toma como algo que va a estar presente y se tienen que adaptar o bien no prestarle atención y seguir con su trabajo.

Se identificó que la negación de la autoridad epistémica puede basarse en características “extra-epistémicas”, esto es, cualidades que determinan por qué no puede ser fuente confiable de conocimiento: por la identidad y los prejuicios identitarios, siendo de mayor recurrencia el hecho de ser mujer o docente novel, las cuales resultan ser las principales fuentes para restar o sumar puntos a su credibilidad. Un aspecto relevante detectado es que la violencia epistémica no tiene un marco temporal específico para manifestarse. Puede darse posterior o al mismo tiempo que se está presentando otro tipo de violencia.

También se visibilizó que las docentes que cursan un posgrado, al hacer uso de su derecho a una beca comisión, pasan por un periodo de exclusión e invisibilización del colectivo escolar, esto es, el colectivo las ignora y no les da el apoyo, máxime si eran sus compañeros de trabajo cuando ella los dejó. Estas conductas se manifiestan mientras las partes se adaptan a la nueva dinámica: hasta que la persona con posgrado se readapte al ambiente escolar y sus compañeros lo acepten como uno de los suyos.

En consecuencia, todos los testimonios que acompañan a este apartado dan pauta a proponer una violencia epistémica sistémica, retomando la idea de Fricker (2017) y Pérez (2019), una forma de violencia sutil ejercida en relación con el conocimiento: producción, circulación y reconocimiento, ejercida mediante la negación de la agencia epistémica de los sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, su invisibilización, entre otros. Violencia que atraviesa los diferentes ámbitos y dimensiones en la que los sujetos participan y que suele estar acompañada o es posterior a otro tipo de violencias más visibles.

Este capítulo titulado: “la institución y la imperceptibilidad de la violencia epistémica” me permitió comprender cómo las maestras de telesecundaria experimentan formas diversas de violencia, que son en su mayoría, no reconocidas o invisibles por ellas mismas.

Este tipo de manifestaciones se propician debido a que, como menciona Fernández (1994) toda institución “expresa cierta cuota de poder”, que regula el comportamiento de todos los que convergen en ella, incluyendo docentes, padres de familia y alumnos. Estas relaciones de poder generan conflictos que, a su vez, pueden escalar a situaciones de violencia, visibles o sutiles.

Entre las violencias “visibles” se mencionan las laborales, tales como el impedimento a las mujeres de llevar a cabo el periodo de lactancia, el acoso sexual, el hostigamiento sexual, el acoso laboral y la violencia simbólica, que son violencias que se encuentran tipificadas en la Ley Libre de Violencia del Estado de Hidalgo y/o Protocolo Cero.

De igual manera se visibilizaron diversas formas en que se presenta la violencia epistémica en los centros escolares: negación de la autoridad epistémica, la invisibilización y el extractivismo epistémico, que afectan tanto el desarrollo personal de las maestras como las relaciones humanas.

La importancia de este apartado impera que al reconocer e integrar este tipo de violencias en el análisis de las desigualdades de género permite identificar las barreras estructurales que enfrentan las maestras en su cotidianidad, llevando a

cuestionar las dinámicas de poder que perpetúan estas prácticas de exclusión en los espacios de conocimiento y liderazgo.

CAPÍTULO 4.- DE LO PÚBLICO A LO PRIVADO: UN POSGRADO, NECESIDAD LABORAL O PERSONAL

La profesionalización docente ha sido priorizada recientemente en nuestro país, comenzando con la Reforma de educación normal en 1984. La maestra Ana, como estudiante, fue parte de la primera generación que experimentó ese cambio: "…ya al momento de salir de la secundaria, en ese entonces, hubo una reforma en donde para ser maestro tenías que estudiar el bachillerato pedagógico…" (E1Ana231022). En la reforma se estableció que, para estudiar la carrera de "maestro", era necesario cursar el bachillerato pedagógico (tres años) y, posteriormente, cuatro años de docencia, elevando la educación normal al grado de licenciatura.

La reforma educativa de 1992 planteó la necesidad de actualizar a los maestros en servicio para mejorar la calidad educativa, lo cual llevó al diseño y ofrecimiento de un vasto número de cursos estatales y nacionales de actualización. También se puso especial énfasis en la capacitación, buscando que los maestros en servicio completaran, por lo menos, el grado de licenciatura, considerados desde ese momento los estudios mínimos para laborar como docente de educación básica. Requisito al que se apegó la maestra Isela: "Soy maestra de educación primaria, estudié en el CREN, después hice una licenciatura en historia que ahora es la licenciatura en ciencias sociales…" (E1Isela111022). Estos documentos le permitieron cumplir con los requisitos mínimos de escolarización para ser docente de telesecundarias y, posteriormente, acceder a los estudios de maestría.

Posterior a 1993, con la implementación del programa de carrera magisterial, hubo un incremento en el interés del magisterio por incorporarse a los programas de posgrados en educación, tal como lo refirió la maestra Ana, con respecto a una de sus amigas: "Entonces ella me decía: 'cuando vaya a estudiar la maestría es porque yo quiero ganar más por carrera magisterial'" (E1Ana131022). Evidenciando que el programa de Carrera Magisterial y los beneficios monetarios que traía fueron de las causales para que algunos docentes se inscribieran a programas de posgrado.

Actualmente, derivado de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, la profesionalización adquiere relevancia al otorgar una ponderación máxima de 15 puntos sobre un esquema de 100 en el rubro de formación profesional, dentro de la categoría de elementos multifactoriales. Este puntaje ayuda considerablemente a posicionar a los docentes en los primeros lugares de las listas de programas de promoción vertical u horizontal, esquemas que impactan favorablemente en la percepción monetaria del maestro.

Asimismo, recientemente el SNTE anunció que buscará que los maestros mejor preparados obtengan mayores salarios, un comunicado que pone sobre la mesa el debate sobre el grado académico magisterial, un rubro que nunca ha sido prioritario para la SEP ni para el SNTE en las negociaciones salariales.

La importancia de este capítulo radica en dos aspectos: primero, por ser uno de los criterios para seleccionar a las docentes que participan en esta investigación; y segundo, porque a las mujeres se les asigna un estatus secundario, derivado del postulado que existe sobre ellas: “las mujeres han sido identificadas o simbólicamente asociadas con la naturaleza, en oposición a los hombres, que se identifican con la cultura” (Ortner, 1979, pp. 7-8).

Esta apreciación cataloga a las mujeres como meras productoras de vida, anulándolas automáticamente, tanto en el ámbito público como en el privado, como sujetas de conocimiento. Esta impresión se magnifica al sumarse la autoaprehensión de las propias mujeres: “…la casi universal aceptación, sin resistencia, de su propia desvalorización” (Ortner, 1979, p. 11).

Esta desvalorización se extiende a la profesión docente, una ocupación mayoritariamente ejercida por mujeres: “el maestro de escuela no es considerado por los otros, ni, lo que es peor, por él mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple transmisor del saber en el nivel de cada uno” (Ferry, 1990, p. 108). En consecuencia, se proyecta una violencia epistémica transversal que inicia en el ámbito privado y se concreta en el público.

Esto lleva a percibir la educación como un acto banal, fácil y natural, que no requiere mucha "ciencia" y que cualquiera puede ejercer. Por tal motivo, la formación[61] se presenta como una de las herramientas que las mujeres tienen a su alcance para transformar esta visión. Los beneficios de estos estudios pueden percibirse en dos escenarios: el laboral, porque las dota de habilidades graduales para transformar su práctica educativa; y el personal, porque les permite tomar conciencia sobre la ideología que legitima el poder que impera sobre ellas y, en consecuencia, modificar su percepción, sus creencias sobre sus derechos y capacidades, empoderándolas[62].

León (1997) señala que el empoderamiento implica "una alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género" (p. 8). Desde esta perspectiva, el empoderamiento se conceptualiza como la adquisición de poder por parte de las "oprimidas", no como una forma de control o dominación sobre los hombres, sino como un proceso que las libera de las ataduras que encasillan su actuar en los diversos escenarios donde participan.

Para abordar esta temática se contemplan dos apartados: el primero, denominado "Los estudios de posgrado en el ámbito público", busca esclarecer algunos tópicos relacionados directamente con el trabajo educativo, tales como las razones profesionales para cursarlos, el apoyo institucional, los beneficios y las expectativas profesionales, tanto individuales como colectivas.

El segundo apartado, "Los estudios de posgrado en el ámbito privado", se analiza desde el impacto que tienen en las docentes en su papel de mujeres: las razones personales para realizarlos, los beneficios y las expectativas personales que obtuvieron o generaron en torno a estos estudios. Lo que conlleva a obtener un

[61] Chona (2021), "…la formación es un proceso en constante desarrollo y progresión de habilidades que constituyen el poder de apropiarse del mundo y lenguajes que de entrada le son extraños; puesto que el mundo en el que se va adentrando está conformado humanamente en lenguajes y costumbres" (p. 30).

[62] Batliwala (1997) "(…] un proceso orientado a cambiar la naturaleza y la dirección de las fuerzas sistémicas, que marginan a la mujer y a otros sectores en desventaja en otros sectores dados" (p. 193.

panorama de cómo la docencia y su proceso de profesionalización se experimenta tanto en el ámbito público como en el privado.

Por consiguiente, el empoderamiento que las maestras experimenten será único e irrepetible. Su impacto en la vida personal y profesional de cada una de ellas será distinto, esto es, acorde "…según su vida, su contexto e historia, y según su subordinación en lo personal, familiar, comunitario, nacional, regional y global" (León, 1997, p. 20). En suma, este capítulo aporta elementos para vislumbrar cómo los posgrados, aunque son concebidos para incrementar conocimientos y habilidades en el ámbito laboral, también abarcan la esfera personal.

Así, "Los diferentes escenarios están interconectados… Los logros alcanzados en un campo facilitan el éxito en otro distinto" (León, 1997, p. 20). Escenarios que serán abordados en los siguientes apartados. En un principio, los estudios se analizarán desde el ámbito público, posteriormente desde el privado.

4.1.- Los estudios de posgrado en el ámbito público

Como se ha analizado anteriormente, en México no es obligatorio continuar con la profesionalización docente tras ingresar al servicio. De hecho, la mayoría del personal educativo sólo posee estudios de licenciatura. Esto se refleja en el artículo del INEGI (2021) denominado *Mujeres y hombres en México. Estadística a propósito del Día del Maestro,* que señala. "el 81.3% tienen licenciatura, 9.0% maestría, 1.1% doctorado, 7.9% alguna carrera técnica, normal o preparatoria, 0.5% secundaria y 0.2 primaria" (p. 3). Mostrando que sólo un 10% de los docentes han optado por incrementar su currículum mediante estudios de posgrado, situación que es perceptible en la telesecundaria E01, donde el 70% del personal docente tiene estudios de licenciatura, 10% de maestría, 20% de doctorado y 10% estudió la normal o preparatoria.

Esta característica genera, de manera implícita, cierta competencia entre sus participantes. La maestra Carmen, posterior a la realización de la planeación del primer trimestre, comentó: "yo le dije a mi marido: estoy trabajando con una maestra y con una doctora y no me siento menos… yo no veo la diferencia" (comentario informal). Este testimonio se suma al de uno de sus compañeros, quien expresó:

“¿Quién de todos esos que son ‘expertos’ en educación han estado en grupo y han sacado buenos alumnos?” (comentario informal).

Estas interpretaciones destacan que los posgrados o quienes se especializan en temas educativos no marcan una diferencia notable, ya que su impacto no se percibe en el salón de clases. Para la maestra este comentario justifica, de manera personal, su decisión de no continuar con su formación basándose en el desempeño observado en otros. Desde su perspectiva, los posgrados y sus participantes se evalúan mediante las actividades propuestas en un formato de planeación y el seguimiento puntual de acciones, sin considerar necesario observar el transcurso de una clase o evaluar las diversas habilidades desarrolladas al cursar los estudios superiores

Por lo tanto, desde su óptica, los estudios de posgrado no traen ningún beneficio extra a su labor, ya que su trabajo diario ha podido desempeñarlo durante más de 20 años con lo aprendido en la licenciatura. Esto lo “constató” al trabajar con dos compañeras que cuentan con estudios de posgrado, sin notar diferencias respecto a lo que ella realiza cotidianamente.

La maestra Aluma reflexionó sobre esta situación:

> … lo veo al menos con los que ya estaban, que ya no quieren estudiar, pero con los jóvenes que vienen ahora, ya muchos que han ingresado, ya llegan con maestría, entonces como que ya sienten, no sé, es mi percepción, sienten que la licenciatura como que ya todos estamos con la licenciatura y van por un pasito más (E1Aluma031022).

La maestra explica que la desilusión de los profesores en servicio provino de la desaparición de Carrera Magisterial y el escalafón, lo que eliminó un aliciente para invertir tiempo, dinero y esfuerzo en un posgrado. Sin embargo, esta situación cambia con respecto a los maestros de nuevo ingreso, quienes en su mayoría ya llegan con una maestría. Este fenómeno podría estar relacionado con el elemento multifactorial denominado: “formación docente pedagógica”, contemplado en la Convocatoria del Proceso de Admisión en Educación Básica de USICAMM, que asigna 15 puntos por los estudios formales de maestría o doctorado afines a la

profesión docente. En consecuencia, quienes cuentan con estudios de posgrado obtienen un puntaje mayor en comparación con quienes sólo poseen estudios de licenciatura.

Sin embargo, este requerimiento ha traído ciertas problemáticas, como lo plantea Arnaut (2010), la proliferación de posgrados de dudosa calidad, tanto en instituciones públicas como privadas. Surgiendo entre las diversas universidades una competencia desleal por captar la inscripción del magisterio en servicio.

La reducción de años de estudio (diez cuatrimestres para obtener los grados de maestría y doctorado) y la accesibilidad económica son algunas de las estrategias que las instituciones de la región han implementado para incrementar su matrícula. Esto ha derivado en una reducción de los días de asesorías presenciales: “nada más es un fin de semana cada mes, pero es de nueve a nueve de la noche” (comentario informal de una maestra).

Por esta razón, durante 28 días al mes, el alumno-docente trabaja en modalidad autogestiva, enviando sus trabajos a una plataforma. Las clases presenciales, que se concentran en un fin de semana al mes, se utilizan para disipar las dudas surgidas en los temas abordados.

En teoría este tiempo podría ser suficiente, el perjuicio radica en la estancia que los alumnos permanecen en el aula: 24 horas en dos días. Las instituciones no contemplan el impacto del cansancio en sus participantes ni cómo este factor influye en su aprendizaje; simplemente cumplen con el requisito de tiempo establecido. En consecuencia, la disminución de días y horas con el asesor, es uno de los costos que los participantes deben asumir por lo asequible de la colegiatura y el acceso sin requisitos mayores.

Estrategias que se suman a la firma de “convenios” que las instituciones han realizado con el SNTE estatal para promover la “mejora educativa” de la comunidad hidalguense. Estos beneficios se concretizan con el Reconocimiento de la Beca Comisión (aspecto que será abordado posteriormente) y descuentos aplicables a inscripciones y colegiaturas,

“Desventajas” que tienen que asumir las universidades que ponen “filtros” de ingreso para la aceptación de sus participantes. Siendo la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y la UPN, algunas de las instituciones que para su ingreso exigen presentar un anteproyecto, tener conocimientos de una lengua extranjera y aprobar un curso propedéutico. Estos requisitos, sumados al tiempo que dura su plan de estudios -similar al de otras instituciones para obtener una maestría y un doctorado-, reducen la atractividad de su oferta educativa.

En relación a su primer intento de ingreso a un posgrado, la maestra Aluma puntualiza:

> … incluso le comenté que yo ingresé a la UPN, al propedéutico; tenía mi bebé chico y por eso ya no continué, aparte de que sí, como que se me hizo hasta cierto punto obsoleto, no es por hablar mal de la UPN, pero así cómo: ¿para qué tanta teoría? (E1Aluma031022).

Para la maestra, el programa de estudios de la institución mencionada no servía para aplicarlo a su práctica docente, porque considera que no tenía funcionalidad, que contenía información excesiva que, desde su panorámica, no entendía ¿Para qué? Haciendo notar, que no estimó como relevantes los contenidos que abordó durante el curso propedéutico: los fundamentos teóricos de la práctica educativa, los antecedentes históricos de la educación en México y la conformación del proyecto de investigación. Señalando:

> …de pronto ver tantos teóricos, tanta, tanta información, así bombardeada, y todo esto ya lo debí de saber y tantos años dando clase y no sé esto y de pronto, así como qué, siento que debería, hubiese sido un poquito más práctico. No sé cómo esté ahora, pero siento que debía ser más práctico. Era muy teórico, muy teórico, muy teórico (E1Aluma031022).

Se advierte que, durante su corta estancia en el curso propedéutico, reconoció estar carente de la teoría que, por sus años de servicio, ya debería dominar. Sin embargo, la información se presentó de manera masiva, brusca y sin tacto, dejando una sensación negativa de la experiencia. Aunque no culminó el posgrado, el curso propedéutico de la maestría cumplió su cometido: hacerla cuestionar su práctica docente.

Finalmente, se deduce que la percepción desfavorable que tiene de la institución es producto de la metodología utilizada por los asesores designados por la coordinación escolar, quienes se centraron exclusivamente en la lectura de la información contenida en las guías de estudio, sin permitirle relacionarla con su práctica educativa. Este descontento no parece estar relacionado tanto con el contenido del programa como con su implementación.

Como resultado de este análisis, se pone bajo la lupa si los posgrados cumplen con la consigna educativa para la que fueron creados: “ser congruente con las necesidades del contexto nacional y su relevancia científica, así como funcionar con una visión que integre los ámbitos de la docencia, la investigación y la actividad laboral” (Bayley-Moreno, 2021, p. 2).

Cabe aclarar que este aspecto no puede ser constatado en esta investigación, ya que mi tarea no incluyó la observación de la práctica educativa de las participantes. Los beneficios profesionales o personales, se vislumbran a través de los relatos de las maestras. Serán sus voces las que permitirán determinar si los estudios de posgrado trajeron los beneficios esperados y si, al finalizarlos, se cumplieron las expectativas generadas.

En el siguiente subapartado, se analizarán las problemáticas específicas que las maestras detectaron en su práctica docente y que se convirtieron en los motivos profesionales que las llevaron a considerar la posibilidad de retomar sus estudios. Se insertaron en un programa académico a sabiendas de que requeriría tiempo, dinero y esfuerzo; sin embargo, decidieron asumir el reto.

4.1.1.- Motivos profesionales para estudiar un posgrado

En este apartado, los motivos profesionales hacen referencia a los detonantes de la práctica educativa que llevaron a las maestras a interesarse en cursar estudios de posgrado. Estos motivos incluyen problemáticas o prácticas que las hicieron cuestionar sus saberes, así como sus carencias teóricas o metodológicas. Razones suficientemente fuertes que generaron un conflicto a nivel profesional y las hicieron

volver a las aulas como estudiantes y estar acompañadas de un “formador de formandos”[63].

La maestra Ana encontró su motivo en el primer año de servicio, al que nombra: “mi primer gran decepción como maestra” (E1Ana131022). Derivado de su ingreso al nivel de primarias, en una escuela multigrado y como maestra de primer año:

> Yo no pude enseñarles a leer y escribir a los niños de primer año, yo trataba de buscar métodos, platicaba con compañeros y para mí no era satisfactorio, yo quería que salieran leyendo, así como de corrido y bien, y no, con trabajos medio sabían formar sílabas, porque yo todavía me fui al método Minjares… (E1Ana131022).

Observándose que la maestra Ana, enfrentó la novatada que se da a la mayoría de docentes noveles que se incorporan al nivel de primarias: la asignación del grupo de primer grado. Por lo tanto, al tener la consigna de enseñarles a leer, implementó un método de lectura y escritura aprendido en la escuela de formación, en el cual depositó muchas expectativas. Sin embargo, desde su perspectiva, estas no se cumplieron, ya que los resultados distaban mucho del ideal que ella concebía. Dicha condición le generó su primera gran decepción como docente.

Además, en su afán de conseguir respuestas a sus interrogantes, se acercó con compañeros que ya poseían mayor experiencia, en busca de sugerencias que le ayudaran a mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, estas respuestas no contribuyeron a mejorar su realidad escolar ni su estado de ánimo:

> Entonces me sentí un total fracaso, honestamente me sentí mal, mal, mal, pero así en mal plan, que dije: no, no puede ser, necesito hacer algo, necesito estudiar y ya fue como me metí a estudiar la maestría y me metí a toda cantidad de cursos habidos y por haber, en verano y sábados … (E1Ana131022)

Ante esa impotencia, su primera reacción fue reconocerse como una docente con áreas de oportunidades. Se dio cuenta de que sus referentes teóricos no eran suficientes para cubrir todos los requerimientos de su práctica docente y, por lo

[63] Enríquez (2002) el término formando es utilizado para denominar a las personas que están en formación (p. 135)

tanto, necesitaba actualizarse. Hecho que la llevó inicialmente a inscribirse a los cursos gratuitos que la SEP ofrecía los sábados y en verano, para posteriormente ingresar a estudiar la maestría: “no podía fallarle a los niños” (E1Ana131022). Percibiéndose que el “ser más para los otros que para sí” (Fernández, 2010, p. 81) la llevó a buscar un posgrado que le permitiera cumplir con los requerimientos de su función, pero al mismo tiempo, encontrar respuestas a las interrogantes que surgieron del por qué sus alumnos no afianzaron la lectura a pesar de haber aplicado un método de lectura que ya estaba probado.

Mayo (2007) denomina a esta necesidad de ingreso al posgrado como: “desarrollar competencias profesionales” (p. 157). En consecuencia, el posgrado se vislumbró como el dispositivo que dotaría conocimientos que le permitieran explicar la problemática enfrentada en su práctica docente, con la aplicación de un método de alfabetización, pero también de habilidades para intervenir en ella de manera fundamentada.

Apreciándose con la maestra Ana una característica de la formación de los enseñantes que Ferry (1990) plantea como: ser una formación de formadores, esto es, que quien se forma tiene también la consigna de formar. Por lo tanto, quien retorna a clases es un docente que nunca deja de aprender, integrándose a un nuevo programa educativo cuyas características físicas se asemejan mucho a su entorno profesional habitual, y la relación que guarda con sus tutores es una relación padre-hijo parecida a la que lleva a cabo con sus alumnos (pp. 108-109).

Relación que la maestra deja ver durante la charla:

> Y ellos de la mano, de manera mágica, me enseñaron como aprender a aprender (…) entonces sus estrategias fueron padrísimas, sobre todo las de una profesora y, además, fíjate, ellos muy hábiles, manejando también en el aspecto afectivo, yo hasta después lo entendí, cuando veían mis trabajos y decían: “no, pues muy bien, ya lo entendiste, así es, eso es todo, escribe” (E1Ana131022).

Detectándose en dicho discurso, la relación padre e hijo que Ferry plantea, cuando menciona: “de la mano” y usando el aspecto afectivo, con frases como: “muy bien”, “eso es todo”. Circunstancias, momentos y cercanía, que pueden traer como

resultado que “el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los “formandos” (p. 108), por tanto, no es casualidad que los docentes-formandos reproduzcan los procedimientos, las actitudes y los estilos de comportamiento desarrollados por los formadores y sus escuelas de formación.

La maestra Aluma es otra de las docentes que en algún momento se cuestionó sobre sus carencias epistémicas, no como una situación situada, sino como un problema que se presenta de manera general: la obsolescencia del plan de estudio de su licenciatura.

> No somos acabados, así como que este ámbito, siento que es donde se le debe dar más prioridad, gente más capaz, dije: Tengo, así como que muchas cosas que no domino, conocimientos en ciertas áreas, pero siento que es un espacio donde podemos siempre estarse actualizando y quedarse con una licenciatura con plan de estudios del quién sabe qué año era, del 90 creo, si no es que antes, del ochenta y tantos o 70 y tantos o sea para mí era así como que una licenciatura rezagada (E1Aluma031022).

Denotándose que desde la perspectiva de la maestra, los estudios de maestría realizados fueron por dos razones: porque cree que el ámbito educativo es un campo donde diariamente se tiene relación directa con adultos, niños y jóvenes, y su impacto social es relevante, por tal razón, considera que se requieren personas preparadas para enfrentar las problemáticas actuales; de igual manera el posgrado fue pensado para subsanar faltantes en su formación de licenciatura: para profundizar en su tratamiento o actualizar los ya obtenidos, que deben estar acordes a los requerimientos que la sociedad actual necesita.

Enríquez (2002) denomina este proceso de reflexión como el problema del saber del formador, señalando que el docente debe “preguntarse si respeta el episteme de su tiempo, si este episteme sigue siendo consistente, si ya está pasado de moda o si los paradigmas que constituyen la osamenta del episteme no deberían ser cuestionados” (p. 115). Polémica que había comenzado desde sus estudios de licenciatura:

> …y yo se lo dije una vez a una maestra ahí, que nos puso a copiar todos los ejercicios de Baldor y hacerlos. “¡El lunes los quiero con estos ejercicios!” no, dije: oye, yo vine a que me enseñes cómo puedo trabajarlo con mis alumnos, yo sé que ‘x + x da tanto’ y al final obtienen los resultados y vean en dónde están mal. Dije: yo esperaba otra cosa de la normal honestamente, (E1Aluma031022).

A partir de su relato la maestra Aluma se muestra como una docente que, desde sus estudios de licenciatura, cuestionó los métodos de enseñanza utilizados por sus formadores, ya que, de manera inconsciente, buscaba referentes para anclar su práctica docente, pero no los encontró. Por lo tanto, los estudios de posgrado representaron para ella un complemento de la licenciatura, aunque está consciente que dicho programa no le aporta todos los conocimientos, por consiguiente, requiere: “… estarse preparando constantemente, en cursos, en diplomados, en todo, actualizarse sobre todo” (E1Aluma031022), visualizando a la docencia como una función que demanda una formación permanente, porque “no somos acabados”.

La maestra Gaby, es otra docente que después de 15 años de servicio decidió regresar a las aulas:

> … porque pues yo sentía que hacía lo mismo, que ya estaba haciendo lo mismo cada año, cada año y dije: yo necesito estudiar algo, aprender algo, no sé, encontrar algo diferente, algo nuevo, algo qué lograr, porque, pues ya veía los niños igual, o sea ya veía las generaciones y decía: pues otra vez, va de nuevo, y empezar de la misma manera y la enseñanza, a recordar: ah, ¿cómo enseñaba esto? y a tratar de seguir el mismo procedimiento y dije: yo creo que necesito ya una refrescada (E2Gaby231122)

Visualizándose que para la maestra Gaby el posgrado representó la búsqueda de adrenalina, un aliciente para salirse de su zona de confort, un recurso para aprender saberes que trajeran beneficios individuales y grupales, que impactaran favorablemente con sus alumnos.

En esa vertiente, Enríquez (2002) plantea que una tarea del docente formador, además de cuestionar los paradigmas que utiliza, es reconocer aquellos que emplea de manera espontánea. Siendo su principal consigna: reconocer los

paradigmas utilizados, analizar su factibilidad y desprenderse de los que son producto de la costumbre. Tarea que parcialmente realizó la maestra Gaby, dotándola de un motivo para refrescar sus prácticas: "yo necesito presión, necesito estar bajo presión, porque ya me aburrí. (…) ya estoy así, como que ya no hago nada, digo, si hago mucho, pero estoy haciendo lo mismo, digo, entonces necesito algo que me rete, algo que me ponga las pilas" (E2Gaby231122). Por lo tanto, para la maestra Gaby, el posgrado representó un desafío, un dispositivo que inyectó vitalidad a una práctica educativa que atravesaba por un periodo de letargo.

En este apartado se observa que existe una razón profesional justificada que propicia que las maestras decidan tomar nuevamente los libros y la libreta para regresar a un salón de clases como estudiantes. Entre los porqués que fueron mencionados están: el que la práctica educativa mostró que los conocimientos que se poseían no fueron suficientes para enfrentar la problemática de la adquisición de la lectura, motivando a buscar en el posgrado el desarrollo de competencias profesionales.

Otra de las razones mencionadas es la percepción de que la educación es un ámbito que requiere personas mejor preparadas. Por esta razón, se percibe que el posgrado dotará de elementos teóricos – metodológicos que permitan cumplir con su labor y subsanar faltantes que dejaron las escuelas formadoras de maestros, cuyo currículum ya requerían una reforma. Finalmente, se percibe que se ingresa a la maestría buscando algo que rete, que revitalice, que refresque, apreciándose que se busca una actualización docente que dote de un grado y un título al culminarlo.

Una de las consecuencias negativas que Ferry (1990) plantea acerca de la formación, es la de desarrollar un prototipo de la acción enseñante, esto es, que el docente adquiera los modos de enseñanza de su escuela formadora, al que se le agregue el prestigio de un saber innegable y la autoridad que confiere el puesto. Visualizándose a las escuelas formadoras de docentes como "un establecimiento que sirve de modelo para que se formen otros del mismo género (Ferry, 1990, p. 108). Por lo tanto, es necesario considerar aspectos que mencionaron algunas maestras:

> Creo que, de lo más humilde, seguimos siendo personas así tengas el doctorado y el más alto grado de estudios hechos en la última universidad del mundo se sigue siendo tú, al final tú y nada más tú, como persona, como humano, como lo que eres, como lo que te define, con principios y valores. Yo así lo defino" (E1Aluma031022).

> La maestría en eso me ayudó, a que la parte social la involucráramos más en el trabajo docente. O sea, no solamente como sentir que tienes un grado más o eres más, al contrario, como que, a sentirte más parte de todo, de no sentir que aprendes más, y no porque el maestro tiene solamente la licenciatura tú eres más, no, al contrario, aprende de todos. Yo creo que esa parte de más humildad, de más practica social (E1Isela161122).

Por tanto, las maestras enfatizaron que, tras culminar un posgrado, estos estudios no las hace diferentes a cómo eran antes. Siguen siendo ellas mismas, con sus principios y valores, pero enfocan los beneficios en la parte social: ser parte del grupo de trabajo y aprender de todos.

En el siguiente subapartado se hablará del apoyo que la Institución da a los docentes para que puedan incursionar a programas de posgrado, advirtiéndose que para este ciclo escolar 2023-2024, sólo se cuentan con 150 becas comisión del tipo de sostenimiento federal para el estado de Hidalgo, siendo visible que muchos docentes que apliquen para ser beneficiados no podrán acceder a ella, dado que, convocatoria tras convocatoria, los requerimientos que se exigen son mayores.

4.1.2 Apoyo institucional

Uno de los beneficios como trabajadores de la educación al servicio del Estado es el derecho al Reconocimiento de la Beca Comisión. Este derecho está contemplado en su artículo 3° del documento *Lineamientos Generales del Proceso de Selección para Otorgar el Reconocimiento Beca Comisión a las Maestras y Maestros en Educación Básica (en adelante, "lineamientos de Beca Comisión"),* definido como "un reconocimiento al personal al que se refiere la Ley, que se otorga para efectuar estudios de especialidad, maestría o doctorado en instituciones de educación superior", entendiendo como personal aquellos trabajadores con funciones de docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión.

Para acceder a este reconocimiento, el programa de estudios de posgrado debe guardar relación directa con la función educativa que se desempeña en educación básica, demandando del participante: titularse en un plazo no mayor a 18 meses, contados a partir de que culmine el programa, en caso de no obtenerlo queda inhabilitado para recibir otro Reconocimiento. Al término o cancelación del beneficio, el personal debe reincorporarse de inmediato al servicio público educativo y a la función que corresponde a su categoría, y laborar cuando menos, por un tiempo igual al de la duración de los estudios realizados.

Los requisitos que se exigen para participar, de acuerdo a la convocatoria de beca comisión 2023-2024 son: acreditar con título o cédula profesional el grado académico previo a los estudios que se pretende realizar, contar con nombramiento definitivo o interino ilimitado, desempeñar la función correspondiente a su categoría, antigüedad mínima de tres años ininterrumpidos previos a la solicitud, no contar con nota desfavorable en expediente, los estudios deben ser escolarizados o mixtos y de asistencia intermitente entre semana, entre otros.

Requerimientos que sirven de “embudo” para aceptar a los aspirantes más “idóneos”, iniciando por los tres años ininterrumpidos en la función y un expediente laboral limpio; aunque se detectan fallas en lo que respecta a los estudios escolarizados, puesto que en la práctica es posible encontrar docentes que asisten a clases una vez al mes. Falla que es intencional, pues los participantes provienen de las instituciones con quien el SNTE firma acuerdos para “elevar la educación” del magisterio hidalguense.

La maestra Liliana fue una de las docentes que recibió dicho apoyo institucional con la segunda maestría y el doctorado:

> La neta, tuve la fortuna de que cuando yo estudio la primera maestría, la estudio en activo, yo no pedí beca comisión, era muy padre porque nada más íbamos una vez al mes y todo el trabajo lo desarrollabas durante todo ese mes. Pero entonces tenía una doble saturación, porque tenía lo de la maestría que eran enciclopedias (…) Además de eso, también tenía las actividades de la escuela, tenía que cumplir en un lado con las actividades administrativas, con las actividades laborales y también

> tenía que cumplir con las actividades de la casa, entonces, para mí fue más fácil sacrificar la casa que el trabajo porque aparte: así se me enseñó (E1Liliana212022).

A través de su relato la maestra menciona que, durante su primera maestría, aunque sólo asistía a clases una vez al mes, la carga escolar no era pequeña, ya que tenía que hacerse responsable de su aprendizaje, puesto que tenía que abordar en su casa todas las actividades que venían marcadas en sus guías. Condición que generó lo que ella llama: “doble saturación”.

Esto significa que tenía que cumplir con sus actividades escolares, además de las laborales y domésticas que ya tenía asignadas. Ante la falta de tiempo decidió sacrificar las tareas del hogar, reconociendo que no pudo cumplir cabalmente con su familia, ni desempeñar plenamente su rol como madre y esposa, asumiendo que su actuar no fue el más apropiado. Pero lo justifica, porque así lo aprendió en su familia, con su mamá, quien también la descuidó para cumplir con lo económico. Por consiguiente, solamente aplicó lo aprendido en casa: así se le enseñó.

Torres (2015) señala, basándose en estudio realizado por Giampino (2002), “que las madres que realizan alguna actividad extra del hogar regularmente sienten una enorme carga moral pues consideran que el tiempo otorgado a los hijos es limitado y que no se sacrifican lo suficiente por ellos” (p. 25), Esto se deriva, porque culturalmente se da por hecho que el lugar donde una mujer debe tener el mejor desempeño es el ámbito privado, en su hogar, con su familia. Por tal razón, tener aspiraciones de trabajo y estudio y llevarlas a cabo, deben ser secundarias y realizadas posterior a su principal papel: el de ser madre. En consecuencia, si no siguen lo validado por la sociedad, las pone en el dilema: “entre la madre que desea ser -o la que la sociedad decide cómo debe de ser- y la madre que realmente es” (Torres, 2015, p. 125).

Por lo que al tener dicho referente y las consecuencias que le había traído (un divorcio), decide ser beneficiada con la beca comisión, con la finalidad de no sacrificar nuevamente a su familia: “dije: beca comisión, voy a estar más tiempo con ella, voy a pasar más tiempo con ellos, [refiriéndose a sus hijos] y la realidad es que no” (E1Liliana211022), detectándose que a pesar que su principal motor fue pasar

mayor tiempo con sus hijos, no se cumplió: “No maestra, fue la falta de tiempo” (E1Liliana211022).

Dicha situación, de acuerdo con la maestra, fue propiciado porque ingresó a trabajar en educación superior: “la persona que me dio la oportunidad de trabajar en la universidad (…), ella me ofrece trabajo porque me dice: yo todo el tiempo que iba a tu casa, te veía en la computadora y con tus libros al lado” (E1Liliana211022). Por lo tanto, sus estudios y trabajo fueron nuevamente su mayor prioridad. Denotándose que el tiempo de la beca comisión fue parcialmente utilizado para los estudios, el resto se empleó para laborar en otro centro de trabajo, el tiempo faltante para cubrir ambas obligaciones fue restado nuevamente a la familia.

La maestra Ana, comenta que ella también decide hacer uso de la beca:

> Ya para ese entonces yo ya había pedido una beca, una beca comisión, porque era una escuela particular y yo no tenía para pagar o sea mi sueldo en ese entonces era de 600 a la quincena, mi sueldo de maestra y la colegiatura nuestra era de 1000 pesos. Mi solución fue pedir una beca comisión, buscar trabajo en una escuela particular y con mi sueldo de la SEP pagaba mis estudios y con el otro sueldo me mantenía, porque estaba yo recién casada, nos manteníamos y así (E1Ana131022).

De lo cual se deduce que, para la maestra, aplicar la beca comisión fue el recurso que tuvo a su alcance para conseguir estudiar un posgrado, porque le permitió emplearse en una institución particular, ya que, como ella explícitamente lo menciona, con su puro sueldo no hubiese alcanzado a cubrir gastos educativos y personales, ya que apenas alcanzaba a cubrir el monto del posgrado.

En consecuencia, el derecho de: “Recibir las remuneraciones que le correspondan, de acuerdo a la categoría que ostenta durante el periodo que se le autorice el Reconocimiento Beca Comisión” como lo establecen los Lineamientos de Beca Comisión en su Artículo 42, sumado a lo que percibía por su segundo trabajo, le dio la solvencia y la libertad financiera que había buscado: “Yo me sentía feliz, yo lo que recuerdo es que cuando el primer año que gané, que recibí un aguinaldo de la escuela particular y de la escuela pública, ¿no?, vámonos a Elektra, a sacar nuestro primer sonido…un sonido, una grabadorzota” (E1Ana211022),

dinero extra que permitió darse “lujos” que en otro momento no hubiese pensado ni podido.

La maestra Gaby es de las docentes que decidió no aplicar el derecho de Reconocimiento de Beca Comisión. Menciona que platicó con su esposo sobre la posibilidad de ingresar a un posgrado y que él le comentó:

> “… a menos que vayas a pedir beca” y le digo: no, le digo no. Dije: mira, este, no, realmente no quiero la beca porque pues me conozco, digo, entonces, el horario le dije: el horario está tan cómodo que soy capaz de que con la beca nada más me voy a poner a hacer quehacer, a limpiar mi casa, y ni voy a leer, ni voy a estudiar (E1Gaby101022).

Desde su discurso, la maestra Gaby señala que no toma el apoyo de la beca comisión porque considera que no le hubiese traído beneficios profesionales, puesto que con el tiempo libre que dispondría lo hubiera utilizado para ir al gimnasio, llevar a sus hijos a la escuela, arreglar su casa, comprar el mandado, hacer la comida, lo hubiese ocupado para muchas cosas, menos para lo que realmente está pensado: estudiar y prepararse. Aunque se deduce que, en realidad, decide no aplicarla por las afectaciones que trae a la institución: “Todo el tiempo, todos los años tenemos becarios, todos los años tenemos, este, cambios y cambios y cambios. Digo, nos ha tocado muchos por beca” (E1Gaby101022).

Deduciéndose que, desde su punto de vista, la escuela ha sido afectada con múltiples permisos derivados de la beca comisión, que se refuerza con el siguiente comentario: “llegaste tú y yo pues, se va a poner un equipazo esto, ¿no? yo le dije así al director: no pues, ya dimos un paso tremendo, en cuanto regrese también Liliana, le digo, yo creo que la escuela, ahorita sube porque sube, así era mi percepción, yo estaba hasta emocionada” (E1Gaby101022).

Situación que no sucedió, porque su compañera retornó sólo unos meses, casi al finalizar el ciclo escolar y al inicio del nuevo, se cambió de zona escolar. Sumado a que la institución nuevamente fue “afectada” con otra beca comisión que enfatizó de nueva cuenta la problemática: el cambio constante de personal, aspecto que no ha permitido consolidar el equipo de trabajo que ella esperaba.

En la misma tesitura comenta: “¿cómo para qué?, dije: yo no quiero perder la continuidad, dije, viene reforma, viene esto, vienen cambios. Dije: no, yo quiero seguir trabajando. (…) Yo no veía ventaja” (E2Gaby231122). Para ella no existe ningún beneficio en aceptar la beca comisión porque implica perder la continuidad en el centro de trabajo, sumado a que se permanece ajeno, por un tiempo, a todos los cambios que en él se susciten.

Entre los datos relevantes que se encontraron al escribir este apartado es que el magisterio es un gremio que cuenta con el apoyo institucional para realizar estudios de posgrados establecidos en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros como Reconocimiento Beca Comisión, que garantiza que durante el tiempo que esté vigente, el trabajador recibirá las remuneraciones que le corresponden de acuerdo con la categoría que ostenta, por lo tanto, pagos ordinarios y extraordinarios están asegurados.

Entre los motivos que manifiestan las maestras para aplicarla están: el querer pasar mayor tiempo con su familia, lo cual no sucedió, porque dicho tiempo libre fue utilizado para laborar en el mismo rubro, pero desde la iniciativa privada; permitiendo una mejora temporal en la economía de las docentes, no así en su vida privada, con su familia.

De la misma forma, es visible que no fue aplicado porque se piensa que: perturba la continuidad laboral, se pierden la dinámica de trabajo, aunado a que afecta a la institución por la constante rotación de personal que sustituye al becario.

En el siguiente subapartado se analizarán los beneficios profesionales que las maestras identificaron al concluir el programa de posgrado. Estos beneficios están relacionados con la función docente, la profesión y los aprendizajes que contribuyen a mejorar la práctica educativa.

4.1.3. Beneficios profesionales

En este apartado, se visualizan como beneficios profesionales, aquellos que las maestras perciben que contribuyeron a mejorar sus prácticas educativas, ya sea

porque les dotaron aprendizajes nuevos o bien, porque les desarrollaron o mejoraron competencias profesionales.

La maestra Ana comenta que estudiar el posgrado le dotó de conocimientos que no había comprendido con antelación: “fui entendiendo a Piaget, cosas que, que no había entendido en la normal, fui entendiendo los procesos de adquisición de la lectoescritura que no había afianzado en la normal, pero pues ya era yo maestra y apenas estaba yo trabajando ahí …” (E1Ana131022), experiencia que para la maestra significó un acercamiento agradable al conocimiento, le permitió afianzar saberes que previamente ya había abordado pero que no habían quedado consolidados, puesto que en ese momento no tenía referentes fehacientes de lo que realmente se presentaba en el campo laboral, pero que en el posgrado, de la mano de sus asesores pudo conjuntar tanto la teoría como la práctica, permitiéndole disipar dudas en esta nueva travesía.

Enríquez (2002) señala que “… saber pensar y trabajar es una actividad mucho más peligrosa y más interesante de lo que uno cree en general, ya porque produzca sociabilidad y acercamiento, ya porque provoque rechazo y repulsión, de cualquier modo, engendra una serie de nuevas reacciones y nuevos sentimientos” (p. 117). Este trabajo transforma tanto a quien lo lleva a cabo como a quienes se relacionan con él. Según el autor, “cuando se llega a hacer algo, cuando se cumple con algo, ya no se vuelve a ser el mismo” (Enríquez, 2002, p. 117).

Formas de enseñar que causaron admiración de la maestra Ana por sus asesores, lo cual hace patente en la continuación de su relato: “Y ellos (…) me enseñaron como aprender a aprender, (…) cuando yo descubrí esas habilidades y estrategias para aprender a aprender, como que me sentí invencible, porque sentí que todo lo que me pusieron enfrente lo podía aprender” (E1Ana131022). Discurso que refleja que dicha experiencia representó el inicio de concebirse como una verdadera sujeta de saber que, desde la perspectiva de la maestra, fue generada por sus docentes. Enríquez (2002) denomina a dicha injerencia: “función de referencia” (p. 121), donde el formador ejerce sobre el formado un poder hipnótico sobre la forma de concebir su trabajo y tenderá a replicarlo.

El discurso de la maestra Ana refleja que la profesión docente no culmina al egresar de la licenciatura. Siempre hay algo que aprender, algo que mejorar y algo que aportar. Monroy (2021) plantea que “es importante pensar la docencia como algo en constante construcción, es pensar en esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, como eso que nos forma, des-forma o transforma, es un recorrer el camino de ida y vuelta” (p. 34), implicando de quien aprende a percibirse como un sujeto que construye, adiciona, transforma, critica, sustrae y reformula información e ideas, con miras a comprender y transformar una realidad socialmente construida.

Siendo el comprender la realidad y trabajar en transformarla, el mayor beneficio que la maestría le ha dotado a la maestra Aluma, aspecto que deja ver en su relato:

> oye tengo esta situación con este niño’, entonces trato de buscar material que les puede ayudar o las instituciones que les pueden beneficiar en ese sentido, si no tengo yo los documentos; y de todas maneras hay que irse actualizando, cómo se debe interpretar diferentes instrumentos y eso, entonces en eso sí, trato de hacerlo” (E1Aluma031022).

Permitiendo visualizar que parte de los beneficios que ella reconoce están enfocados en contribuir con sus compañeros de trabajo mediante la provisión de materiales que estén a su alcance, buscar instituciones que contribuyan a la solución o mejora del problema. Al final como ella opina, los estudios sirven para “apoyar, de sumar a lo que es mi trabajo” (E1Aluma131022). Por lo tanto, los beneficios profesionales han sido a favor del colectivo y no tanto individuales.

Al respecto de sus estudios culminados y los beneficios que estos traen, la maestra Hitchel mencionó: “me ha servido porque a veces las problemáticas que se nos presentan en el grupo, los ve uno desde otra perspectiva y les encuentra más soluciones” (E1Hitchel061022), por lo tanto, ella ve en el programa estudiado beneficios del cómo aborda las problemáticas de su grupo, donde la creatividad y la innovación se hacen presentes, y donde no surge una solución única, sino un cúmulo de ellas.

En esa misma tesitura la maestra Isela comenta: “A veces hasta cuando tiene un CTE, con los compañeros, ya está uno platicando, que esto que el otro y sale algo importante, yo es eso a lo que veo, la preparación no solamente es el documento, sino lo que le deja a uno, al menos a mí como persona” (E1Isela111022), percibiéndose que los frutos que ella visualiza van encaminados en relación con los otros, a las propuestas, al análisis, a las alternativas de solución que surgen en el colectivo, y no tanto, lo que representa el documento. Beneficios que se suman a las enseñanzas que quedan más allá de lo profesional.

Salgado, Miranda y Quiroz (2011) denominan a ambas habilidades como “Formación especializada para el trabajo” (p. 98), donde se destaca que durante los estudios de maestría se desarrollan diferentes habilidades, tales como: el análisis y pensamiento creativo, el liderazgo, la expresión oral y escrita, la creatividad; de igual manera se manifiestan que ello les permite hacer una toma de decisiones más asertiva, a trabajar en equipo de manera eficiente, a desarrollar la habilidad para el manejo de conflictos, a llevar así mismo la práctica de la creatividad adquirida; dando como resultado un desarrollo en la formulación de argumentos lógicos que respalden su trabajo al momento de realizarlo.

Por lo tanto, un posgrado, se concibe como una oportunidad de mejora en diferentes habilidades: visualizar los problemas desde diferentes perspectivas y aportar diversas formas de solucionarlos. Potencializándose su relevancia cuando las propuestas de resolución surgen en los colectivos docentes, beneficiando a toda la comunidad escolar.

Así mismo, la maestra Hitchel menciona que actualmente aún no cuenta con el título de doctorado, expresando que en su momento no llevó a cabo el proceso por un problema fuerte de salud: “mi salud es primero y ahí lo dejé, pero más que nada por mi salud” (E1Hitchel061022). Formando parte del porcentaje de egresados que, pese a que culminan con el total de asignaturas que conforman el currículum, no llegan a obtener el grado. Expresando que el titularse es “un plus, es una meta personal pero no te lo toman tanto en cuenta para el trabajo, entonces dije: pues los

conocimientos los tengo, me hace falta un papel que diga que tengo el título, pero realmente ya tengo todos" (E1Hitchel061022).

Por tal motivo, manifiesta que el grado lo representa la obtención de un papel, pero para ella, el simple hecho de haberlo cursado ya le dotó lo que buscaba: conocimientos, aunque aún no cuente con un documento que la reconozca como doctora, porque desde su perspectiva dicho título no tiene relevancia en la SEP, pues su valor monetario estima que es de 100 pesos extras por quincena. En consecuencia, pese a que reconoce que el grado de doctora es importante, intenta disminuir su valor al compararlo con el bajo reconocimiento monetario que hace la SEP cuando se registra.

En este apartado se pudo rescatar que las maestras reconocen que el haber cursado dichos programas contribuyó a obtener o mejorar habilidades que anteriormente no tenían desarrolladas o bien, a incrementarlas; lo que a nivel laboral permite visualizar la problemática desde distintas maneras y, en consecuencia, concebir una variedad de soluciones.

En el siguiente subapartado se rescatarán las expectativas profesionales que las maestras generaron al estar cursando sus estudios de posgrado. Ya sea para conseguir ascensos o bien, que les permitieran acceder a niveles que en algún momento visualizaron.

4.1.4. Expectativas profesionales personales e institucionales

Maza y Jiménez (2022), señalan que "La importancia de las expectativas profesionales en la formación universitaria radica en que sirven como referentes de orientación a los estudiantes en la toma de decisiones asertivas durante el transcurso de la carrera, el egreso y la inserción laboral" (p. 44). En este trabajo, las expectativas profesionales representan aquel sueño o anhelo que las docentes esperan lograr o recibir al finalizar el programa de posgrado en sus centros de trabajo, específicamente de la parte oficial, la SEP. Es donde se visibilizan el conjunto de ideales que se crearon desde el momento en que estaban cursando el posgrado, y cómo la realidad les mostró si era o no posible. De igual manera, se analizan las

creencias que los compañeros y la misma SEP ponen sobre las docentes egresadas de posgrado.

La maestra Ana, desde que estaba en la Normal, un referente clave para buscar estudiar la maestría fue trabajar en normales. Así se expresa con respecto a sus expectativas: “en parte, en parte, en parte pude trabajar en normales un tiempo durante una temporada” (E1Ana131022). Casi al término de la maestría fue a una entrevista al departamento de normales y ahí les pidieron: “que explicáramos cómo daríamos una clase del campo de didáctica y pues llegué ahí, llevaba toda la información de la maestra Carolina, pero así, bien, ¿no?, así muy buena, con todo el bagaje de este conocimiento, de cómo se aprende con estos doctores de la UNAM, yo me sentía muy segura de mí, así como ‘Ashh’“(E1Ana131022).

La maestra Ana ingresó a la maestría con el objetivo de desarrollar competencias profesionales. Cerca de egresar, surgió la oportunidad de postularse para una vacante en el sistema de Normales, donde al ser evaluada comprobó que las competencias adquiridas durante su formación cubrían los requisitos para ocupar el puesto, pero, además, tenía la seguridad de poseerlos. Lo que muestra que estudiar la maestría sí representó un referente para lograr las expectativas profesionales que en algún momento visualizó.

Sánchez, Lara y Carballosa (2018) señalan que:

> Desde el punto de vista profesional, la competencia está estrechamente vinculada con los modos de actuación, con las funciones a cumplir por el profesional, y sus características están determinadas por la forma en que el sujeto organiza y utiliza los conocimientos adquiridos, los integra a la práctica y los interrelaciona con el contexto, en dependencia de las peculiaridades individuales y sociales, (p. 5).

Con lo cual se concibe, que el programa de posgrado la dotó de competencias. Todo ese bagaje lo puso en práctica al mostrar la manera en que podría dar una clase. Percibiéndose que la escuela la dotó de referentes teóricos, incluso, de un modelo de referencia, pero fue ella quien dio sentido a toda la información. Fue ella quien hizo el papel más importante, al adquirir y organizar los saberes para darles la utilidad en el campo laboral. Por lo tanto, el posgrado

contribuyó con su ingreso a normales, su permanencia fue posible por la manera en que integró dichos conocimientos en su práctica educativa.

Otra de las docentes que compartió sus expectativas fue la maestra Liliana: "… ahorita que yo intento concursar por la dirección me llevo la sorpresa de que para el sistema yo no tengo el perfil docente aún y cuando tengo la maestría y el doctorado, porque no tengo un título de profesora" (E1Liliana211022). Situación que fue generada porque el título de la licenciatura que tiene registrado ante la SEP no pertenece al catálogo de profesiones aceptadas por USICAMM, no importando si la maestría y el doctorado son acordes al campo educativo.

Prosiguiendo su relato comenta: "de hecho, me mandaron el documento donde dice que no puedo concursar y esa es mi razón. Paso el primer filtro, el segundo ya no lo paso por esa razón" (E1Liliana211022). Por lo tanto, para tener la oportunidad de concursar para un ascenso, necesita titularse en una licenciatura que cubra el perfil requerido. Situación de la cual no estaba consciente, puesto que anteriormente había conseguido la dotación de las 30 horas de telesecundaria con su título universitario.

Salgado, Miranda y Quiroz (2011), hacen evidente una realidad que se tiene en nuestro país: los estudios de posgrado solo contribuyen al aumento y mejoramiento de los conocimientos adquiridos durante la licenciatura, pero no tienen ninguna influencia en el campo laboral, porque esa capacidad puede adquirirse en el mismo puesto de trabajo con la experiencia. Pero se reconoce que sí son un plus que agregan valor a los candidatos al momento de solicitar el empleo, pero no representan un factor definitivo en la incorporación en el mercado laboral (p. 103).

Al respecto opina: "realmente aquí no importa la preparación, este tipo de ascensos tú los vas a adquirir de acuerdo con la concepción de una persona que se encuentre en ese momento al frente de un instituto evaluador" (E1Liliana211022). Derivado de ello, en este momento, para el sistema (SEP) ella no cuenta con el perfil idóneo, para participar por la promoción vertical, pese a que cuenta con credenciales de licenciatura, maestría y doctorado, además de 15 años de servicio.

Dilucidándose que para USICAMM el certificado más importante, es el de licenciatura. Elemento que sirve de filtro para segregar a todos aquellos docentes que ingresaron con una profesión diferente a la docencia, aspecto que resulta incongruente, porque cuando la SEP la contrató, la aceptó con ese perfil.

La maestra Gaby comparte sus expectativas sobre el impacto que deberían generar quienes estudian un posgrado: “Se tiene que notar más profesionalismo, creo. Alguna propuesta, algo nuevo, algo fresco que aportar” (E1Gaby101022). Refiriéndose con profesionalismo a la forma de conducirse en el trabajo, a tomar el empleo con mayor seriedad, específicamente, a no romper las reglas de la institución. Pero también espera qué quien estudia un posgrado le inyecte vitalidad a la escuela, que traiga ideas innovadoras, que comparta con el colectivo lo que aprendió durante su estancia en el posgrado.

Sánchez, Lara, y Carballosa (2018), afirman que: “Cuando se habla de impacto, se refiere a una situación que: produce un conjunto de cambios significativos y duraderos, positivos o negativos, previstos o imprevistos, en la vida de las personas, las organizaciones y la sociedad” (p. 9), Permitiendo ver que la maestra Gaby espera que el impacto que se obtenga de quienes tienen o estudian una maestría se refleje positivamente en la escuela: en la forma de conducirse o sumando propuestas nuevas al colectivo que beneficien a toda la institución. Así mismo señala:

> cuando alguien se prepara, yo creo, tiene que hacer algo por el mundo. No sé si lo hagas aquí en la escuela, si lo hagas en otra escuela, en tu familia, pero yo creo que incluso si nada más lo haces para ti, en algo tiene que beneficiar al mundo, aunque sea que ya te veas feliz, pero en algo va a beneficiarle a tus hijos, o no sé, pero si no hay un cambio entonces ¿para qué? (E1Gaby101022)

La maestra Gaby expresa mediante su pensamiento, que los cambios o beneficios que se deriven de realizar estudios de posgrado pueden darse en el día a día y en cualquier espacio: familia o escuela, o bien, de manera personal, que pueden reflejarse hasta en la manera de estar en el mundo. Revelando mediante sus palabras, que los estudios de posgrado causan gran expectativa en quienes comparten el mismo ambiente laboral de quien los realiza, porque se concibe que

algo tienen que aportar, si no se cumple con el cometido, se vislumbran como estudios sin sentido, sin razón de ser.

Ideología que concuerda con Reich (como se citó en Enríquez, 2002), que "las transformaciones de la sociedad no necesariamente sucedían en momentos de grandes revoluciones sino en lo que él llamaba la revolución cotidiana, es decir, la posibilidad en la vida cotidiana de comportarse de otra forma con la gente con la que uno está en contacto" (p. 132).

La maestra Liliana compartió su percepción sobre las expectativas que la SEP hace sobre todos aquellos que realizan estudios de posgrado:

> "…es el hecho de que sí se espera o se tiene una expectativa más alta con respecto de que tiene una maestría y un doctorado, esas expectativas no solamente las tiene a nivel institucional en una escuela, también se tiene a nivel institucional, SEP, porque la Secretaría de Educación Pública te hace llevar un reporte cada seis meses en donde tú les especifiques qué es lo que estás haciendo de diferente en tu aula una vez que adquiriste un grado escolar superior, y te hacen la acotación, la acotación es muy clara "no me traigas planeaciones, no me digas que modificaste tu planeación, ¿qué estás implementando?, ¿con qué estás innovando?" (E1Liliana211022).

Dentro de su discurso, la maestra Liliana hace referencia a uno de los requerimientos que exige el área de becas para todos los docentes que gozaron del beneficio de Reconocimiento de Beca Comisión, el cual consiste en un documento donde el becario informe cada seis meses las innovaciones que se están haciendo no sólo a nivel grupal, sino a nivel institución. Dicho requisito debe ser entregado en un periodo similar al tiempo que se gozó de la beca comisión.

Con dicha formalidad, se dilucida que la SEP busca visualizar a través de un informe las mejoras que los maestros y doctores, que gozaron del programa, están implementando en la organización educativa. Condicionantes que desde la panorámica de la SEP están validadas, puesto que los estudios que se aceptan para ser admitido como beneficiario, es que tengan relación con el rubro educativo.

Este apartado reveló algunas de las expectativas que las maestras hicieron al momento de incursionar a los estudios de posgrado. Algunas están relacionadas a ocupar puestos de trabajo en otros niveles, específicamente en educación superior, que fue posible porque durante el posgrado desarrollaron habilidades que se exigían para la vacante. De igual manera se visualiza que otra de las expectativas es promocionarse para directivo, siendo el primer requisito contar con una licenciatura considerada dentro del catálogo de USICAMM, si no se cumple, los títulos posteriores (maestría y doctorado) quedan invalidados, aun cuando estén enfocados en área de docencia.

De igual manera dentro de la investigación se percibe que sus expectativas van enfocadas en ver un impacto positivo que se visualice en el sujeto que lo lleva a cabo y que repercuta tanto en su ambiente personal como profesional. Y finalmente, se mencionan las expectativas que el patrón, la SEP, hace sobre los docentes que gozaron del beneficio de Reconocimiento de Beca Comisión, específicamente en el área de implementación e innovación. La diferencia que existe entre la visión institucional y las expectativas personales, es que la SEP exige que las mejoras estén registradas en un documento que se entrega cada seis meses, por un periodo similar al que se gozó del programa.

En el siguiente apartado, se abordarán los estudios de posgrado en el ámbito de lo privado. Siendo un aspecto importante, porque si bien, se conciben los posgrados desde el ámbito profesional, ya se dilucidó que éstos también pueden impactar en el ámbito personal.

4.2.- Los estudios de posgrado en el ámbito privado

Formarse desde el ámbito privado implica mucho más que obtener conocimientos o habilidades específicas; supone darse el tiempo necesario, buscar los medios y los recursos para trabajar en uno mismo, para estar y sentirse bien a nivel personal. Este proceso no sólo responde a necesidades profesionales, sino también a inquietudes personales y emocionales que buscan ser atendidos. Así lo expresó la maestra Isela, quien decidió inscribirse en un diplomado de tanatología tras una pérdida familiar significativa:

> voy a entrar el 20 de octubre a un diplomado de tanatología, mi mamá muere el año pasado y ha sido algo que no he podido entender, al final hay una separación de la familia, y son cosas que uno no las trae muy manejadas (E2Isela281022).

Este diplomado, aunque es ajeno a la educación, constituye para ella una herramienta esencial para procesar el duelo por la pérdida de su madre, una situación que reconoce la rebasa y que no logra superar a pesar del tiempo transcurrido. Este ejemplo permite evidenciar cómo buscar la formación va más allá de cubrir un aspecto profesional, puede extenderse a dimensiones profundamente personales, relacionadas con la necesidad de sanar heridas o comprender eventos traumáticos, tal como lo externó la maestra Liliana, quien aplicó los conocimientos adquiridos en su formación académica para afrontar un conflicto familiar no resuelto:

> Yo tuve que hacer una investigación para poder sanar esa herida, para poder tener una reconciliación con mi papá, entonces yo comienzo a hacer esa investigación, aplico todo lo que había estudiado (…) sigo mi método científico como tal y descubro que en un mitin él dice: “Si esto se termina con una muerte, tomen mi vida”, y la palabra es poderosa [se ríe], y entonces tomaron su vida (E1Liliana21102022).

Ambos testimonios ilustran cómo las experiencias formativas pueden tornarse en una situación terapéutica, al permitir a las personas abordar cuestiones de índole emocional o familiar desde un enfoque metódico, estructurado, integrando lo académico con lo personal.

Ferry (1990) argumenta que la tarea de formarse se justifica, ya sea que se recurra a ella para incrementar currículo, adquirir alguna habilidad, profundizar en un tema o, como en los casos descritos, sanar aspectos críticos de la vida personal, etc. Sin embargo, el autor también enfatiza que la tarea de formarse no es un proceso que pueda realizarse únicamente con recursos propios; requiere de mediaciones externas, como las instituciones, dispositivos y saberes especializados. Aún así, estas mediaciones no sustituyen el esfuerzo individual, ya que según Ferry (1990), “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura” (p. 99). Desde esta tesitura, en los procesos

formativos, cada persona es, en última instancia, el principal artífice de su desarrollo.

Por tanto, formarse desde el ámbito privado es vislumbrar los beneficios que cada uno de los cursos, diplomados o estudios de posgrado, aportan a la vida personal de las maestras. La maestra Isela lo describe así "…es de lo que uno se va nutriendo, aparte de lo que toma uno, de lo que el diplomado, la maestría, el curso, da. Todo lo que también me sirve a mí también como persona; y a lo mejor eso que me sirve a mí como persona lo proyecto profesionalmente" (E2Isela281022). Este testimonio evidencia cómo los procesos formativos no sólo traen beneficios personales, sino también pueden tener un impacto transformador en el ámbito laboral, al proyectar en lo profesional aquello que se ha trabajado a nivel personal.

En palabras de Ferry (1990), "La formación, que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas" (p. 100). Permitiendo visualizar que la formación no es sólo la suma de diplomas y títulos que contribuyen a la robustez de un currículum. La formación no puede limitarse a ser un medio para alcanzar objetivos profesionales, ésta puede convertirse en el dispositivo que contribuye a mejorar múltiples esferas de la vida. "La formación invade todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades …" (Ferry, 1990, p. 100).

En este apartado, formarse será analizada a través de los motivos personales que guiaron a las maestras para decidirse a cursar estudios de posgrado. Esto implica explorar razones íntimas que guiaron su decisión, así como el impacto que estos estudios han tenido en su entorno familiar y en su vida personal. Este enfoque permite comprender cómo la formación trasciende los límites del entorno laboral y se convierte en un proceso profundamente relacionado con las aspiraciones, desafíos y el desarrollo personal de las maestras.

4.2.1 Motivos personales para estudiar

La evidencia muestra que el estudio de un posgrado no sólo cubre necesidades profesionales, sino que responde a expectativas personales y emocionales que pueden transformarse en motivaciones profundas para emprender esta formación. En el ámbito educativo, los títulos de los posgrados se perciben como una herramienta para mejorar posiciones en listas de promoción y obtener beneficios laborales. Pero la duda surge con respecto al ámbito privado, ¿existieron razones o motivos de índole personal que las orillaron a ver al posgrado como una solución a sus problemas o como una vía de desarrollo más allá de lo profesional?

Enríquez (2002) señala que la formación tiene sus propósitos fundamentales:

> Por una parte, ayudar a la gente a interrogarse y tratar de entender mejor su propia identidad, poder ver una cierta cantidad de conflictos o tensiones que los animan. Por otra, llevarlos a reflexionar sobre lo que le sucede frente a la violencia social para que puedan efectivamente, ver sus carencias, sus dificultades para hacer con ellas algo. Para poder modificar su relación y su situación misma (p. 141).

En consecuencia, un posgrado, independientemente de dotar de un documento, debe traer implícito el poder tener un diálogo entre el formante y su interior, que puedan vislumbrar las razones personales que los llevaron a estar en esa posición de aprendices, que puedan ver qué les falta, cuáles son sus conflictos internos y, en consecuencia, modificar dicha condición.

En esa tesitura, en las próximas líneas que acompañan a este apartado, la idea es dilucidar qué aspecto personal motivó a las maestras a buscar una profesionalización, qué situación de su vida pensaron transformar, qué remedio pensaron encontrar o en el último de los casos, qué desorden o angustia lo generó.

La maestra Ana, menciona cómo su decisión de estudiar un posgrado estuvo impulsada por la necesidad económica y el deseo de autonomía: “el dinero siempre estuvo acompañada con esa expectativa de estudiar, o sea, no era nada más amor por el conocimiento, sino ese deseo de poder ser más independiente económicamente y tomar decisiones libres” (E1Ana131022).

Evidenciándose que tenía gusto y disfrutaba del aprendizaje, pero reconoce que su principal motivación era tener un poder adquisitivo que le permitiera cubrir gastos personales y familiares, como las deudas de la casa y el automóvil y contribuir a la economía de sus padres. Este relato refleja cómo las condiciones económicas influyen en las decisiones formativas, transformando al posgrado en un medio para alcanzar autonomía financiera y emocional: “Finalmente el dinero no es indispensable, pero es fundamental para que una mujer tenga libertad, tenga autonomía” (E1Ana131022).

La autonomía que la maestra Ana buscaba también se reflejó en pequeños “lujos” que antes le resultaban inalcanzables, como disfrutar de un café o salir a un restaurante. Estas experiencias, aunque insignificantes para algunos, representaban para ella una forma de empoderamiento: “¡ay, ya puedo comprar, ya me puedo endeudar en Elektra! Ya puedo aspirar a que a la mejor un día pueda salir a comer a un restaurante o tomar un cafecito, y a mí me daba mucho poder, me hacía sentir guau, maravillosa” (E1Ana131022). Este empoderamiento individual, según García, Cruz y Mejía (2022), se relaciona directamente con la independencia que experimentan estas mujeres, ya que les permite tomar decisiones sobre sus propios recursos y romper roles tradicionales de subordinación.

La maestra Liliana, por otro lado, identifica en sus estudios una forma de llenar un vacío emocional derivado de la ausencia de ambos padres durante la infancia: “Llenarte de títulos académicos no es más que otra cosa que llenar un vacío existencial que se forma de un vacío emocional de la falta de, de la carencia de…” (E1Liliana211022). La maestra reflexiona cómo la trágica muerte de su padre, cuando apenas era una bebé, propició la ausencia también de su mamá, quien tuvo que trabajar para mantenerla. Ausencias que, para ella, fueron los detonantes que la llevaron a buscar fervientemente la obtención de títulos universitarios: ser vista por los otros a través de las credenciales que consigue.

Frankl (1996, como se citó en Vera-Méndez y Castro, 2000) define el vacío existencial como “la pérdida del sentimiento de que la vida es significativa” (p. 12). En este sentido, la maestra Liliana encontró en el estudio una manera de darle

significado a su vida y enfrentar emociones derivadas de su pasado. Haciéndose consciente de esa situación el día que presenta su examen de doctorado y su esposo le pregunta: “¿Y ahora qué sigue? Pues ya estudiaste esto, ya estudiaste el otro, ¿y ahora qué sigue?” (E1Liliana211022). Comentario que, aunque ella no lo percibe, de manera sutil su pareja le hizo saber que ya había conseguido el grado máximo y que en algún momento tenía que poner un alto a los estudios. Dejándolo percibir a través de su relato:

> Pero él me dice esto, maestra Jasive, porque aún y cuando yo he estado enfocada en el estudio de todo lo que tiene que ver con el área pedagógica, no nada más he estudiado eso, maestra. Soy cosmiatra, cosmetóloga y entonces cuando no me invento un taller de cosmetología, ya me inventé uno de infiltración de activos, ya me inventé otro al que voy a ir de dermatología, y así ando (E1Liliana211022)

Fijando con su postura, que está consciente que la mayor parte de su vida ha estado dedicada al aprendizaje, y no exclusivamente pedagógico. Señalando en forma de broma que “inventa” cualquier curso, taller o capacitación, tiempo que finalmente resta a la convivencia familiar. Posteriormente comenta: “Así como existen las personas que tienen compulsiones y que son trabajadores en exceso, la mía era estudiar y a la fecha lo sigue siendo. He tenido que trabajarlo y manejarlo” (E1Liliana211022).

Denotando a través de sus palabras, que estudiar es una manera de sentirse bien, es su fuerza motivante, es su sentido de vida. Por dicha razón, estudiar, fue la respuesta que encontró la maestra Liliana a tanta soledad, ella la denomina compulsión por el estudio, una pasión excesiva por los libros y las actividades escolares y no escolares, que finalmente visualiza como un problema que no ha solucionado, pero que ha tenido que aprender a manejar. Respecto a su historial formativo comenta:

> Todo mundo se forma historias acerca de los demás y se conceptualiza a las personas colocando etiquetas, eso lo hacemos usualmente porque no sabemos lo que hay detrás de esa persona; si conociéramos su historia, no nos la pasaríamos formando historias acerca de uno ¿no? Aparte nos encanta esa parte del mitote, del chismorreo y todas esas cuestiones (E1Liliana211022).

Visualizándose a través de su relato que ha logrado percibir el juzgamiento de las personas por su pasión ferviente al estudio y por no cumplir los estándares conceptualizados socialmente, situación que ella califica como chismorreo. “Todo mundo” se pasan formando historias sobre ella que están alejadas de su realidad, pero nadie puede entenderla porque no conocen su biografía completa, sólo una parte mal dictaminada.

Para la maestra Aluma, estudiar fue el dispositivo que pensó para propiciar la convivencia entre sus hijos y su expareja: “¿saben qué?, voy a estudiar. Incluso fue así como para alejarme un poquito también los fines de semana, dejarles el espacio para que estuvieran con su papá, igual fue eso” (E1Aluma031022). Señalando que decidió concretizar con la maestría porque cada fin de semana estaba aprendiendo algún curso relacionado con su trabajo: “ahora pues, voy a seguir con la maestría” (E1Aluma031022).

Por lo tanto, revela que el móvil de alejarse del hogar fue porque el programa de posgrado elegido se ajustaba al tiempo que ella tenía planeado para mantener o propiciar el acercamiento entre sus hijos y su expareja. Por lo tanto, dicho reacomodo familiar, desde su perspectiva, exigía que ella no estuviera presente cuando el papá llegaba para evitar que sus hijos se sintieran culpables de “cambiarla”, de “dejarla” por el papá o bien, que rechazaran dicha invitación para permanecer con ella en casa: “tengan esos espacios y no sientan que tengan que estar conmigo” (E1Aluma031022).

Convivencia que finalmente quedó muy alejada de sus expectativas: “pero pues no, no sucedió lo que yo esperaba” (E1Aluma031022). Esto sugiere que la relación entre su expareja y sus hijos no alcanzó la calidad y frecuencia que ella había anticipado. En consecuencia, en lugar de propiciar un acercamiento, sus hijos pasaron ese tiempo en soledad, resultado que se contradijo con la intención inicial. Sin embargo, el impacto negativo no fue significativo porque sólo era un fin de semana al mes.

Con respecto a la maestría elegida comenta: “Yo ingresé a la maestría, no porque estuviera viviendo situaciones personales extremas, pero sí porque en ese

momento estaba desubicada, y tal vez necesitaba algo para encontrarme, por eso psicopedagogía" (E1Aluma031022). Con lo que se manifiesta que la llegada a la maestría fue pensada desde lo institucional, pero requerida desde lo personal.

De igual modo refiere que la maestría simplemente fue el detonante que abrió paso a una formación integral y a una búsqueda interior:

> No sólo la maestría, por ahí empecé, porque ahí empecé a trabajar todo lo que tiene que ver con el humanismo, situaciones personales, empecé a trabajar, así que tiene que ver con psicología, algunas cuestiones de esa naturaleza, aparte de estar recibiendo muchísimas terapias [ríe nerviosa] también psicológicas, me ha ayudado, eso sí me ha ayudado a ver y entender muchas situaciones (E2Aluma111122).

En consecuencia, la maestría en psicopedagogía la ayudó adentrarse a temas que exploraban su ser, sus pensamientos y sentimientos. Actividades que le permitieron darse cuenta que había aspectos de su vida que tenía que trabajar. Situaciones que la llevaron posteriormente a buscar ayuda psicológica. Según Honoré (1980), no importa la causa profesional por la que se llega a un posgrado, el contenido que se esté trabajando o el método que se esté empleando. Lo verdaderamente relevante es "que la situación 'autorice' la mirada sobre la experiencia vivida para que se plantee la problemática existencial personal" (p. 92).

Por lo tanto, se revela que la formación, aunque fue de orden institucional, buscado para adquirir habilidades y conocimientos en lo profesional, le dotó a la maestra la oportunidad de reconocer "… la 'falta de vida' como preocupación más profunda, como interés, como motor de la experiencia formativa…" (Honoré, 1980, p. 92).

Lo que conlleva a deducir que, para la maestra, el ingreso al posgrado develó una problemática existencial que la llevó a un trabajo personal exhaustivo, pero que no culminó con su posgrado: "es toda la vida" (E2Aluma111122). Por tanto, está consciente que los estudios le han dotado herramientas para autocontrolarse: "de pronto para no caer, es como que volver a sino a ir, a entender ciertas cuestiones o a regresarse a leer un poquito, ah, esto lo resolví así, a esto así, sí" (E2Aluma111122). Pero es sabedora que en cualquier momento puede enfrentar

alguna situación que se escape a todo lo visto, vivido y estudiado y; requiera nuevamente iniciar un proceso. Idea que finalmente coincide con su argumento profesional para estudiar un posgrado: “No somos acabados”

Para la maestra Hitchel incursionar de nuevo a la escuela significó un escape. Ella manifiesta que durante tres meses estuvo en su casa a consecuencia de un accidente automovilístico:

> Haz de cuenta que yo andaba con mi collarín y con mi mano derecha con cabestrillo, entonces pues nada más tenía la izquierda, con la izquierda me bañaba, me peinaba, me vestía y todo, y aun así tenía la exigencia del marido en casa de que la comida, que la ropa, que todo, y a veces sí me daba tristeza y me ponía a llorar (E1Hitchel061022).

El hecho de sentirse vulnerable, dada la condición física por la que temporalmente estaba atravesando, la hizo darse cuenta de que no era valorada por quien en ese momento era su pareja, porque le exigía “cumplir con sus obligaciones” de esposa y madre, sin importar que estuviera imposibilitada. Lo que le generó hasta cierto punto una depresión. Por lo tanto, al momento de acabarse su incapacidad, expresó:

> Una forma de escaparme de todo eso, dije: me voy a estudiar una maestría y me quedaba sola los fines de semana, me fui a estudiar la maestría porque era sábados y domingos y me encantó, fue algo bien bonito. Mi compañera me dice: “ay, yo también quiero estudiar, pero no me alcanza”, le digo: “pues no me alcanza a mí tampoco, creo que no me alcanza, pero ya irá saliendo (E1Hitchel061022).

De tal manera que estudiar significó para la maestra escaparse de su ambiente familiar, salirse los fines de semana del hogar donde no se sentía valorada. Situación que no incomodó temporalmente, pues como ella lo comenta, estaba sola los fines de semana. Proceso que desde su perspectiva disfrutó y por el cual ajustó su economía y pidió ayuda económica y moral a su familia.

Desde la perspectiva de Bertolini (2020) “La soledad es un aprendizaje y una búsqueda dentro de uno mismo, empuja a superar los límites, inspira y da fuerzas; algunas experiencias psicológicas fundamentales solamente pueden vivirse en la

interioridad de nosotros mismos" (p. 163). De esta manera, la soledad se visualiza como la oportunidad de incursionar dentro de uno mismo, inspiración para superar situaciones o conflictos, fuerza que no puede ser proporcionada por otros, sólo está en el sujeto mismo. Soledad que impulsó a la maestra Hitchel a establecer proyectos, en un primer momento como una forma de escape, pero posteriormente como inspiración para continuar y culminar.

Este apartado dilucidó que los estudios de posgrado fueron iniciados por "amor al conocimiento", acompañados por un interés de tipo monetario, vislumbrándose al posgrado como el dispositivo que podría dotar de autonomía financiera y libertad de decisión; de igual manera, fue visible como la soledad experimentada desde la niñez ha hecho encontrar en los estudios un sentido de vida; aunque también han representado el escape para alejarse del hogar a la pérdida de una pareja o por no sentirse valoradas.

Percibiéndose que la estancia en los estudios de posgrado ha traído además de un título una experiencia que recuerdan de manera agradable. En una plática informal la maestra Hitchel comentó: "es que el estudio nos arropa" (comentario informal). Para ella el posgrado, más allá de validar un conocimiento y una estancia dentro de un salón de clases, significó el impulso que necesitaba para sentirse cobijada y valorada como persona y profesionista. Aspectos que ella requería reconocer en sí misma.

En la misma temática la maestra Aluma comenta:

> … Era bien padre, yo esperaba con gusto irme a la escuela, me gustaba muchísimo, o sea, nos dejaban la antología de leer y de enviar tareas. Con los compañeros trabajábamos en equipo, nos reuníamos y eso, esperaba yo con ansias llegar a la escuela, que llegara ese fin de semana, y todos así, era bien padre bien bonito… servía como relax. (E1Aluma031022).

Denotándose mediante sus palabras, que más allá de asistir a un salón de clases para intercambiar ideas sobre el trabajo realizado durante el mes, el hecho de coincidir con sus compañeros en un mismo espacio, la hacía sentirse feliz. Dicha conclusión se deduce cuando menciona "esperaba con ansias", por tanto, el

posgrado se convirtió en un tipo de adicción, dependencia que pudo originarse porque la sacaba de su cotidianidad: era su relax. Sensación experimentada de manera agradable, tanto, que la hizo retornar nuevamente a cursar una segunda maestría.

En el siguiente subapartado, se analizarán los beneficios o perjuicios personales. Impacto que se puede visualizar en relación con su pareja y sus hijos, pero también en relación con ellas mismas. Por tanto, la mirada se posa no tan sólo en lo positivo que el programa de estudio trajo a nivel personal, sino los daños colaterales que acarreó su falta de tiempo y dedicación a la familia.

4.2.2 Beneficios o perjuicios personales

Al respecto Ferry (1990) señala que:

> Es así como progresivamente se ha impuesto como una evidencia la idea de una formación que responda a todas las interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos desorientados y movilizados por un mundo en constante mutación y, además desestabilizado por la crisis económica. De la formación se espera, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, un cambio social y personal que uno ya no espera de la transformación de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, en fin, el nacimiento a la vida verdadera" (pp. 100-101).

Por lo que, desde este apartado, se busca visibilizar los beneficios o perjuicios que desde la perspectiva de las maestras trajo el programa de maestría fuera del ámbito profesional, se busca encontrar indicios que permitan dilucidar si al culminar los estudios encontraron las respuestas personales que andaban buscando, o bien, si les dotó de elementos para cambiar su realidad. Específicamente si contribuyó en "algo" más allá de lo visible, si contribuyó a un cambio en su interior o con respecto a su familia.

La maestra Ana manifiesta:

> Yo sé que, para mí, esos papelitos a mí me sirven, yo no los ando presumiendo, pero a mí me han transformado, a mí me han modificado la forma de pensar y me

han mejorado la existencia, o sea, yo no voy presumiendo. No llego y me presento: yo soy fulana con este título y este título y este título, ¿no? O tengo tales y tales especialidades, o tengo tales y tales conocimientos, no, eso los guardo para mí. Porque me agrada, porque me gusta, porque quiero aprender, pero no para andarlos presumiendo ni para tener una pared llena de diplomas (E2Ana011222).

Para la maestra Ana, el hecho de ser portadora de algunas credenciales de posgrado, refiere que no son su carta de presentación. Al contrario, los beneficios los asume de índole personal, percibiéndolos en la manera de ver la vida y en la forma que éstos han contribuido a mejorar su existencia. Por tanto, los beneficios van mucho más allá de lo que pueden ver los otros, porque esos estudios le permitieron entender la dinámica familiar que vivió en su infancia, aceptarla y realizar modificaciones con su familia actual. Como lo señala Enríquez (2002) la formación tiene como propósito que el formante se asuma y que sea capaz de decir "soy la causa de algo" (p. 143). Aspecto que pudo comprender la maestra Ana y trabajarlos a partir de su posgrado, mejorando su forma de ver la vida.

Para la maestra Aluma los beneficios se vieron reflejados en mayor seguridad: "… mi trabajo, a lo que hago, seguridad como persona" (E2Aluma111122). Rescatándose que el iniciar estudios con la finalidad de mejorar profesionalmente, impactó también de manera personal, específicamente porque le permitió ver la manera en cómo se relacionaba con los otros:

"Actualmente he cambiado mi relación con la gente, pero no soy tan abierta, a tener amistades" (E2Aluma111122).

"Creo que en la secundaria lo adquirí, así a poner distancias (…) Nunca me he puesto a analizar, pero pienso que es como una armazón de protección, bueno, ahora lo pienso, así como que fue una manera de protegerme" (E2Aluma111122).

"Yo estaba enojada, con mi papá toda la vida había estado enojada, apenas empecé a superarlo, tiene poquito" (E2Aluma111122).

Mediante sus relatos, permite ver que es una persona muy reservada y selectiva con sus amistades. Aspectos que en su conjunto le permiten protegerse de los otros. Aunque reconoce que ha tenido algunos avances en su forma de

relacionarse, el haber tenido la capacidad de aceptar y expresar lo que siente, le ha ayudado a mejorar la relación con su padre.

Sin embargo, así como hay beneficios personales, también reconocen que existen daños colaterales. La maestra Hitchel relata que durante sus estudios doctorales comenzaron los problemas en su matrimonio: “yo siento que a veces (en mi caso) el hombre que estaba a mi lado no supo asimilar que yo tuviera un grado más que él, que yo siguiera preparándome mientras él no lo hacía, y eso le pesó demasiado” (E2Hitchel241122). La maestra percibe que la raíz del problema fue el celo que él sentía por sus estudios, lo cual pudo haberse originado porque durante casi doce años ella se dedicó exclusivamente a las labores del hogar, y ahora esa "ama de casa" tendría más estudios que él. Lo cual le generó un conflicto.

Estas actitudes ya se manifestaban en sus conversaciones diarias: “Eran discusiones porque yo estaba estudiando, a veces él decía: ‘es que tú no sabes hacer esto’ y yo le respondía: ‘no, si no lo sé hacer, enséñame, pero yo aprendo’” (E2Hitchel241122). Mencionando que estas discusiones comenzaron al poco tiempo que ella inició la maestría, dejando claro que la rivalidad entre ellos ya estaba presente antes del doctorado. Conversaciones que también hacen evidente la violencia epistémica que su pareja ejercía sobre ella, al intentar demostrar que, pese a que ella estudiaba un posgrado, él con su maestría seguía poseyendo mayor conocimiento que ella.

Esta postura se refuerza en su relato: “Cuando se dio cuenta de que estaba estudiando el doctorado, me dijo: ‘¿Por qué? ¿Por qué quieres hacer un doctorado si nada más eres maestra?’” (E2Hitchel241122). Para él, no había ningún beneficio en que ella continuara invirtiendo tiempo, dinero y esfuerzo en su formación académica, dado que su rol como “maestra”, “mujer” y “ama de casa” no eran dignos de mayores conocimientos. Sin embargo, este cuestionamiento no aplicó cuando los gastos educativos fueron destinados a su crecimiento personal y profesional.

Su ex pareja al comentar: “nada más eres maestra” no sólo descalificaba su profesión, implícitamente, perpetuaba la violencia epistémica de género al minimizar el rol de las mujeres en el ámbito académico y profesional. Y al momento de externar

“¿Por qué?” debilitaba su legitimidad como sujeto autónomo capaz de decidir sobre su propio desarrollo. Evidenciándose con ambos relatos que aún se conservan las ideas de antaño, donde se prioriza y legitiman las aspiraciones del hombre por sobre las de la mujer. Reflejándose nuevamente la violencia epistémica caracterizada por la negación y desvalorización de ciertos sujetos para ser reconocidos como productores de conocimiento legítimo. En este caso, la identidad de la maestra Hitchel como mujer y maestra fue utilizado para justificar que su búsqueda de formación carecía de sentido, reforzando la visión históricamente situada que limita el acceso de las mujeres a espacios legítimos de saber.

La maestra Liliana visualiza este impacto en su familia, específicamente con sus hijos: “Pues mis hijos no lo han tomado nada bien porque al final de cuentas han tenido una mamá presente-ausente y eso tiene repercusiones” (E1Liliana211022). Este pensamiento revela que la maestra reconoce la huella negativa que su preparación y superación intelectual han tenido en su familia, un cuestionamiento que parece limitarse al ámbito privado.

A pesar de que la maestra reconoce que sus hijos probablemente nunca le reclamarán abiertamente, es consciente que le ha faltado estar más involucrada en la vida de ellos “... al final de cuentas yo sé que no estuve tan presente en su vida” (E1Liliana211022). Por lo tanto, acepta que perseguir sus sueños ha dejado secuelas en sus hijos. Aunque ellos no se lo expresen verbalmente, asume que lo piensan.

Para Fernández (2008), uno de los conflictos que enfrentan las mujeres que intentan conciliar su vida profesional con su rol de madres es el sacrificio al cual se ven expuesto sus hijos, que muchas veces se traduce en la falta de tiempo de convivencia. Generando en ellas sentimientos de culpa o angustias provenientes de cuestionamientos personales o bien, por señalización directa o indirecta de los otros.

Esta problemática refleja una tensión en las mujeres que alcanzan un desarrollo profesional sólido: “las mujeres avanzan en lo intelectual y lo social, pero sin sólidos recursos psicológicos para satisfacer las exigencias derivadas de aquí,

aferradas aún a estereotipos a pesar de la intención de romper tradiciones" (Fernández, 2008, p. 18). Desde este contexto, la maestra Liliana enfrenta un conflicto interno: aunque sus logros académicos le brindan satisfacción, no puede disfrutar plenamente de ellos debido a la culpa que siente por no cumplir “cabalmente” con el rol tradicional de madre. Esta ideología, impuesta socialmente y también internalizada, afecta la percepción de sí misma e intensifica el impacto emocional de su ausencia en la vida de sus hijos.

Sin embargo, la maestra aclara: “No, no me arrepiento porque todo ha sido un aprendizaje. Fueron parte de mis vivencias y todo para mí ha sido un aprendizaje como tal, y todo aprendizaje trae algo gratificante” (E1Liliana211022). Relato que devela un conflicto entre sus concepciones tradicionales y su proceso de concientización. Aquí se observa que, a pesar de las dificultades, ella valora el crecimiento personal y profesional que han traído estos desafíos, interpretando las experiencias como gratificantes, lo cual denota un empoderamiento individual.

En la misma línea, la maestra Gaby expresa: “Mis hijos. Ay, si son los que de repente le sufren, de hecho, tuve que mandar a mi hija al psicólogo, está en tratamiento, porque dice que la abandono” (E1Gaby101022). Estos comentarios surgen porque casi no están en casa, y no solo ella, sino toda la familia: “casi no comemos en casa, casi no estamos en fin de semana (…) su vida es la cancha, (…) no quiere dejar de jugar, pero pues sí quisiera a su mamá en todos los entrenamientos, en todos los partidos …” (E1Gaby101022). Trasluciéndose aquí que la percepción de abandono por parte de la hija está relacionada con las expectativas incumplidas de lo que significa ser una madre presente y dedicada.

Al ser cuestionada si esa situación le pesa como madre, Gaby responde: “Sí pesa, sí pesa, Jaz, a ratos, hasta que la veo cómo se desenvuelve sola, porque me necesita menos de lo que cree…la he hecho más independiente” (E1Gaby101022). Percibiéndose una ambivalencia en su comentario: por un lado, se siente afectada emocionalmente por la sensación de culpa, pero por otro, al observar que su hija se ha vuelto más independiente, la culpa disminuye. Esto refleja una tensión constante

entre el deber maternal y la satisfacción de ver a los hijos desarrollar autonomía, lo que sugiere que la ausencia no siempre tiene consecuencias negativas.

Este subapartado muestra cómo el rol de madre y los estereotipos asociados a su condición de género son el principal perjuicio a vencer al cursar un posgrado. Aunque ellas reconocen que seguir su propósito de vida les ha traído aprendizajes y gratificaciones personales, existe una constante tensión entre ese empoderamiento y el encasillamiento social que las juzga desde roles tradicionales.

Ellas dilucidaron que el principal perjuicio que identifican por no dedicarse de tiempo completo a su familia afecta principalmente a sus hijos al generar las percepciones de abandono que ellos han o no externado. Esta situación genera en ella sentimientos de culpa, reflejando una lucha interna entre la satisfacción personal y las expectativas familiares y sociales que aún persisten.

Para otra maestra, la afectación le cobró factura en su matrimonio. No tanto porque haya "abandonado" su rol de esposa y ama de casa, sino porque la relación ya tenía problemas previos que se intensificaron cuando ella ingresó al doctorado. Su esposo no veía ningún beneficio que ella continuara sus estudios, ya que "solo era maestra", desencadenando una rivalidad que se sumó a las tensiones preexistentes. Denotándose que el avance académico de las mujeres no solo choca con las expectativas familiares, sino también con las dinámicas de poder dentro de las relaciones de pareja.

De igual manera, las maestras visualizaron muchos beneficios en los posgrados, específicamente porque les permitió reconocerse como personas vivas y conscientes de su poder de transformación. Aunque no los manifiestan como la solución a sus problemas, reconocen que a partir de los estudios han aprendido a responsabilizarse de sus carencias personales y trabajar en ello, superando el temor de verse como seres fragmentados en proceso de reconstrucción, permitiéndoles avanzar tanto profesionalmente como en términos personales.

Finalmente, el desarrollo de este cuarto capítulo denominado: “De lo público a lo privado: un posgrado, necesidad laboral o personal” me permitió interpretar qué representan los posgrados en la vida laboral y personal de las maestras. A través

de sus relatos dilucidaron cómo estos programas les han permitido desarrollar competencias, cuestionar paradigmas y buscar autonomía, pero también enfatizaron las tensiones y desigualdades que enfrentan en el sistema educativo.

Las maestras mediante sus relatos dieron cuenta de cómo los posgrados se iniciaron por “necesidad laboral”, pero implícitamente reconocieron una necesidad personal. En el ámbito laboral, los estudios fueron retomados para mejorar sus competencias para enfrentar las problemáticas de su práctica educativa. Sin embargo, al estarlos cursando o al culminarlos, se dieron cuenta que la búsqueda también fue de índole personal, ya que muchas encontraron en los estudios una respuesta o un detonante para superar conflictos internos y alcanzar el empoderamiento.

Entre los beneficios profesionales que se nombran, están: tener mayor seguridad en su trabajo, profundizar en sus conocimientos teóricos-metodológicos dotándolas de herramientas para innovar en sus salones de clases. Una de las que habló sobre ello fue la maestra Ana, quien mencionó que durante la maestría comprendió conceptos del proceso de adquisición de la lectoescritura, que no había logrado entender durante la licenciatura. Logrando conectar hasta ese momento la teoría con la práctica.

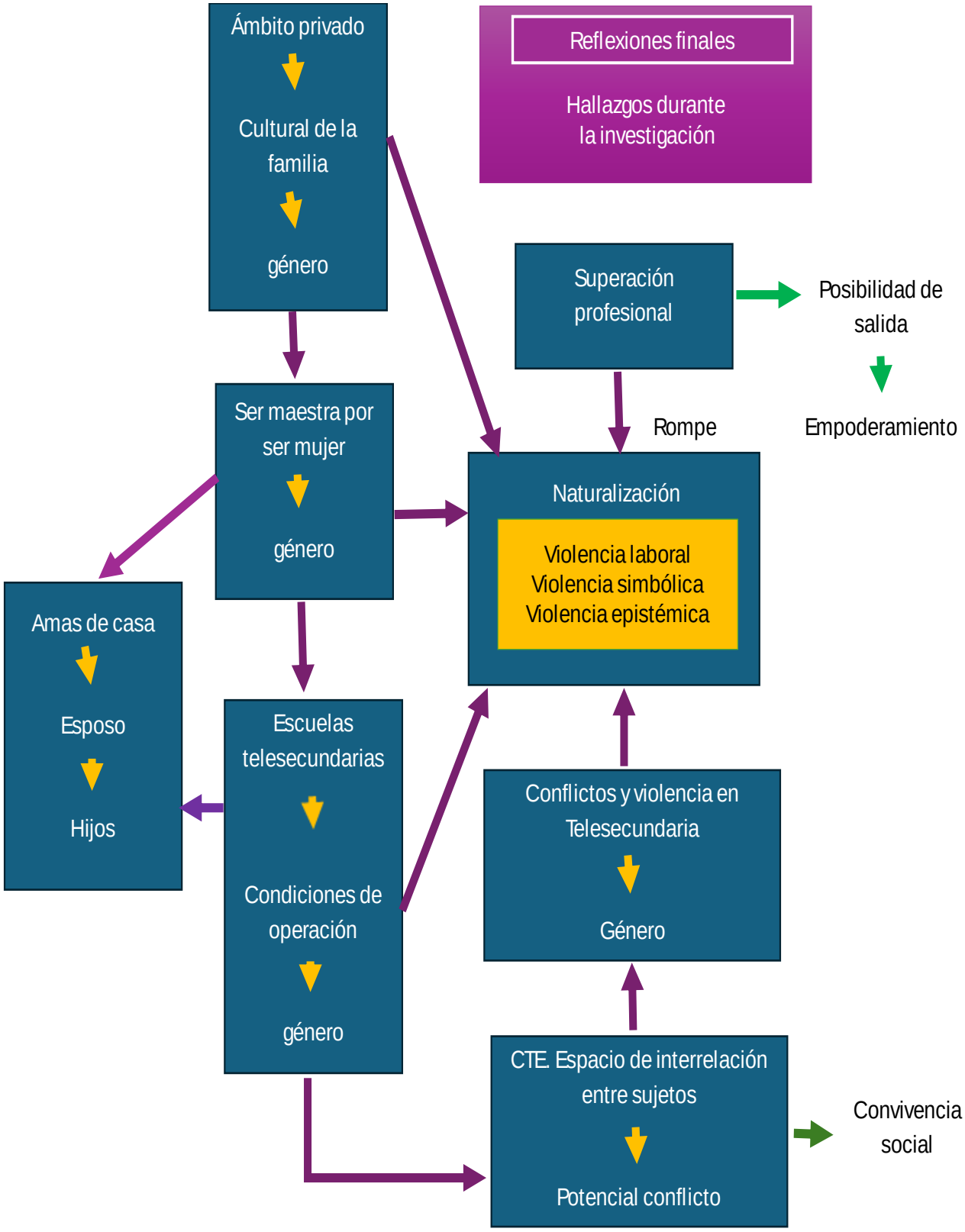
Aunque, esta transformación revela también tensiones con la parte institucional, específicamente con la SEP. Las maestras esperaban que sus estudios fueran reconocidos en el ámbito laboral, pero se enfrentaron a un sistema educativo que prioriza requisitos administrativos por encima de los beneficios sociales y profesionales que puedan traer a los centros escolares. Este aspecto fue señalado por la maestra Liliana, aunque cuenta con estudios de maestría y doctorado, no puede postularse para promoción vertical, debido a que la licenciatura que estudió no se encuentra dentro del catálogo de perfiles aceptados por USICAMM.

Pero también, los posgrados han funcionado como un catalizador de cambio personal. Las maestras narran cómo estos estudios han permitido replantear su rol como mujeres, madres y profesionistas, dotándolas de herramientas para enfrentar retos emocionales y familiares. La maestra Hitchel describió cómo el doctorado fue

un escape a las problemáticas que estaba viviendo en su hogar, permitiéndole fortalecer su autoestima y encontrar un espacio donde se sintió valorada y resguardada.

Sin embargo, este empoderamiento no está exento de costos. Las maestras enfrentan la disyuntiva de equilibrar su desarrollo profesional con las expectativas familiares y sociales que recaen sobre ellas como mujeres. La maestra Liliana externó cómo sus estudios la convirtieron en una madre “presente-ausente”, reconociendo el impacto “negativo” de su trayectoria académica en la vida de sus hijos. Aunque también externó: “no me arrepiento porque todo ha sido un aprendizaje.”

En conclusión, los estudios de posgrado se vislumbran como un dispositivo de transformación integral para las maestras, permitiéndoles repensar su práctica educativa, su lugar en la sociedad y su identidad personal. A pesar de las tensiones y desafíos que enfrentan, estas experiencias demuestran que la formación no solo transforma su labor docente, sino también sus perspectivas y decisiones de vida.


Ámbito privado
Cultural de la familia
género
Reflexiones finales
Hallazgos durante la investigación
Superación profesional
Posibilidad de salida
Empoderamiento
Rompe
Ser maestra por ser mujer
género
Naturalización
Violencia laboral
Violencia simbólica
Violencia epistémica
Amas de casa
Esposo
Hijos
Escuelas telesecundarias
Condiciones de operación
género
Conflictos y violencia en Telesecundaria
Género
CTE. Espacio de interrelación entre sujetos
Potencial conflicto
Convivencia social

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta investigación, se han analizado y reflexionado aspectos de la vida personal y profesional de seis maestras de telesecundaria, que, como lo puntualicé desde el inicio, entiendo que esto limita la posibilidad de generalizar los resultados, pero ofrece un análisis profundo y contextualizado de sus vivencias. Abordando temas fundamentales como la influencia de la educación basada en el género a nivel personal y profesional, las características que hacen de la docencia una opción profesional que las maestras y sus familias visualizaron como la idónea para su condición de mujer, los tipos de violencia que enfrentan en sus trayectorias laborales y el impacto que los estudios de posgrado han tenido en sus desarrollos personales y profesionales.

A continuación, se enuncian los hallazgos obtenidos durante el análisis y la interpretación de los datos:

Los resultados de este estudio corroboran que todas las maestras recibieron una educación familiar marcada por roles de género tradicionales, instrucción que ellas explícitamente llamaron machista o tradicionalista, y aunque el concepto era similar en grafías, se observaron algunos rasgos de diferencia cuando la madre asumía el rol de padre o bien, poseía un grado mayor de estudios. Lagarde (2015) la define como opresión diferencial (p. 105), señalando que la dominación de las mujeres presenta expresiones múltiples y diferentes debido a las costumbres, tradiciones o diferencias de clases, lo cual ha dado una idea errónea de pensar que sólo determinado grupo de mujeres vivirán oprimidas.

Fue evidente cómo esta educación marcó desde niñas el rol que debían cumplir en el futuro como esposas, madres y amas de casa. Por tanto, fue en el interior de la familia donde visualizaron y aprendieron las actividades inherentes a su género, la forma de comportarse y los atributos que debían acompañar su actuar. Tal como señala Fernández (2013), los roles, valores y papeles que se enfatizan en cada género tienen un reconocimiento social diferenciado. Construcción social cuyo propósito es acentuar lo masculino como lo que tiene valor y todo lo diferente en desigual.

Instrucción que se concretó cuando contrajeron nupcias, ya que aceptaron casi a cabalidad los roles impuestos socialmente, resultando una conducta contradictoria, porque algunas externaron qué desde niñas cuestionaron el aprendizaje y reproducción de este papel. Sin embargo, también se manifestó una resistencia gradual a seguir perpetuando esas dinámicas, lo que las ha llevado a buscar redefinir sus relaciones tanto al interior de su hogar, como en lo laboral.

Para Berger y Luckmann (1993) los órdenes institucionales (roles) tienen sus orígenes en las tipificaciones de los quehaceres propios, mismos que al interactuar con otros se entremezclan y comparten, no sólo las formas sino las acciones. Lo que finalmente lleva a una perpetuación.

Con respecto a la elección de la docencia como profesión, la mayoría llegó a ella porque fue la oportunidad que se les presentó: porque era la “máxima” opción de educación ofrecida por la familia, no las dejaron cursar otras carreras, ya estaban en el sistema educativo realizando funciones administrativas y esperaron su turno para la adjudicación de la plaza, porque se la “dejó” un familiar o porque fue la opción escolar que se ajustaba a su dinámica familiar: esposo e hijos. Para Morgade (1997) la docencia representa para las mujeres que buscan mejorar su condición social, el espacio de incursión al mundo público.

Siendo ese aspecto, que dilucidó que al interior de la familia fue el primer ámbito en el que algunas de ellas experimentaron la violencia epistémica, específicamente porque las restringieron o las encasillaron a estudiar para maestras. Con estas limitaciones no sólo perpetuaron la desigualdad de género, sino que les negaron el acceso a campos de conocimiento que eran valiosos para ellas. Además, se les privó de la posibilidad de contribuir al saber público y a ocupar espacios laborales en otras áreas de prestigio académico o profesional.

Ocupación laboral en la que finalmente encontraron algunas ventajas, específicamente el factor tiempo, que dedicaron a quienes ellas consideran su motor de vida: sus hijos, y por quienes han desechado o buscado oportunidades dentro de su nivel educativo que les permita obtener mayores ingresos para aplicarlos en beneficio familiar o para invertirlos en la educación de sus hijos. Tal como lo externó

la maestra Ana: “honestamente mi prioridad fueron mis hijas, darles la mejor educación, las mejores opciones formativas (…) para que ellas en su momento, cuando fueran adolescentes, (…) se sintieran (…) más empoderadas que yo en su momento” (E1Ana131022).

En este punto, se hizo evidente que el subsistema de telesecundarias fue el nivel que muchas de ellas buscaron acérrimamente, ya que, al trabajarse por jornada laboral de 30 horas, el horario era corrido y les permitía tener mayor poder adquisitivo y cumplir perfectamente con sus “obligaciones” de casa. Aspecto que una amiga le hizo saber a la maestra Ana cuando buscaba su ubicación: “mira, te conviene telesecundaria porque se paga bien la hora, porque se reduce tu horario, porque puedes tener ambas cosas y puedes atender a tus hijas” (E1Ana131022).

Aunque también se observan algunas desventajas, al ser un nivel dónde se comparte todo el horario laboral y todos sus trabajadores confluyen diariamente, es un ambiente que presenta conflictos recurrentemente. Además, se hizo latente que, pese a que las mujeres son mayoría numérica en los centros escolares, casi siempre son dirigidas por un hombre. Roldán-García, Leyra y Contreras-Martínez (2012; citado por Camarena y Saavedra, 2018) denominan esta situación como: “techo de cristal” (p. 315), que definen como un entramado de obstáculos invisibles que impide a las mujeres cualificadas alcanzar posiciones de poder dentro de las organizaciones.

También, dentro del ambiente laboral educativo de telesecundaria, es visible cómo el poder está latente en las instituciones. Lo cual fue perceptible en la forma en que se relacionan con sus compañeros desde la posición que ocupan: docente de grupo o directora. Siendo ese escenario que permite visualizar cómo ellas son objeto de algunas formas de violencias ya reconocidas y contempladas en diversas leyes o protocolos: acoso sexual, acoso laboral y violencia simbólica.

Siendo la de mayor identificación el acoso sexual. Contrariamente, la violencia simbólica fue la menos reconocida, aunque con igual número de incidencias. Presentándose específicamente con etiquetas verbales de “revoltosas”, pero dicho nombramiento fue validado por ellas mismas, tal como lo expresó la

maestra Liliana: “se me calificó-etiquetó (…) siempre como revoltosa, porque aparte tengo una característica muy parcial, cuando algo no me parece yo lo externo” (E1Liliana221122).

Detectándose que en la mayoría de los casos que padecieron violencias visibles, su actuar para solucionarlo no fue como lo establecen los diversos documentos, en consecuencia, quedaron en los antecedentes de la institución y/o de zona escolar como un conflicto laboral más. La maestra Gaby lo resolvió de manera particular: “Le tuve que decir a mi esposo… no hablo mucho. […] no sé qué tanto lo llegó a golpear… porque no me dejaba en paz” (E2Gaby231122).

Y cuando se atrevieron a darle trámite, conforme a lo que consideraron adecuado, recibieron sanciones, ya sea de la parte sindical o institucional. Así lo externó la maestra Ana: “Luché con mis propios recursos y estrategias me defendí yo puse una demanda… lo hice por la vía legal, pero eso hizo que me castigaran, mi castigo fue quitarme de normal” (E1Ana131022). Dicho “correctivo” fue impuesto por el SNTE al atreverse a denunciar al hermano de un líder muy fuerte.

En otro caso, la coerción vino de la parte oficial: “Ya hasta me quitó de subdirectora” (E3Gaby050923). Acto que no sólo se tradujo en una represalia por parte de su director al exponer el problema, también deslegitimó su experiencia y liderazgo. Lo que mostró, en consecuencia, una de las tantas formas en que la violencia epistémica se presenta en los centros laborales. Dilucidando como ésta se camufla en el entorno institucional, de ahí su imperceptibilidad y su denominación de “violencia epistémica de género” (p. 15) dado por Güereca (2017).

En dichos ambientes se registró la presencia de la violencia epistémica sistémica, ya que se identificó que ésta venía acompañada o era posterior a otros tipos de violencia más visibles padecidas en el ámbito laboral y/o personal. Pudiéndose destacar que ésta no es considerada como tal, porque en ningún momento las maestras la llamaron violencia. Simplemente fue notoria por las causas que las generaron, incluso, es palpable que la confunden con “envidia”, “habladurías”, “denostaciones” o percepciones, tales como: “aquí no me quieren” o que no les creyeron.

En los casos de violencia epistémica donde fue posible identificar al agente social específico que llevó a cabo la acción, cuando se analizó detenidamente se visibilizó que deriva del contexto social en conjunto, esto es, por tener instituciones, significados y expectativas comunes, por tanto, el hecho de ser mujer y/o docente novel, fue una “característica extra-epistémica” (p. 87) que determinó por qué no pudo ser fuente confiable de conocimiento.

Por lo tanto, la violencia epistémica es un tipo de violencia que aparentemente no llega a conflicto, se mantiene sólo en la memoria de ellas. En consecuencia, su reacción fue diferente frente a otros tipos de violencia: encerrarse en su salón, hacer caso omiso, continuar con su trabajo y dejar que sigan hablando; o bien, cambiarse de centro de trabajo para evitar problemas. En este tipo de violencia se retraen, se refugian, se resguardan. Aspecto que externó la maestra Ana: “finalmente aprendí a no prestar oídos para que no me afectara, entonces para qué discutir, cada quien que haga su trabajo y nos la llevamos en paz” (E2Ana231122).

En la misma tesitura se pudo identificar que no se puede manejar una taxonomía cerrada sobre las diferentes manifestaciones que presenta la violencia epistémica, por tanto, es posible encontrarla en diferentes modalidades: objetificación del sujeto, extractivismo epistémico, injusticia epistémica, injusticia hermenéutica, preclusión de derecho, entre otras. Según Pérez (2019) “La noción de violencia epistémica se refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, entre muchas otras cosas” (p. 82).

Siendo ese mismo escenario que demanda la profesionalización de las docentes, dicha exigencia no proviene de la autoridad educativa, se genera por la capacidad del docente al darse cuenta de que carece de competencias o de que requiere actualizar su práctica educativa. Que se confabula con la demanda del ámbito privado: porque se visualiza como una oportunidad para generar mayores

recursos, darle sentido a su vida, como un escape a sus problemáticas o para reencontrarse como persona. Por lo tanto, el cursar un posgrado es una decisión que se vislumbra tanto desde el ámbito público como privado.

De igual manera fue visible cómo el incremento de conocimientos creó en las docentes, de manera implícita, un empoderamiento tanto en el ámbito profesional como personal, en el primero porque les generó mayor seguridad en su desempeño profesional o porque les proporcionó conocimientos, habilidades y un documento que les permitió trabajar en otras instituciones de educación superior u ocupar puestos jerárquicos dentro de su nivel educativo. En el segundo, porque las empoderó para tomar decisiones autónomas, reflexionar sobre la injusticia que estaban viviendo dentro de sus hogares y en consecuencia actuar, ya sea conciliando con sus parejas o culminando su relación.

Desde esta perspectiva el posgrado fue uno de los dispositivos que apoyó a cambiar la conciencia de esas mujeres, siendo visible mediante la modificación de sus creencias acerca de sus derechos y capacidades, desafiando el sentimiento de inferioridad generado desde la institución familiar y/o reconociéndose como sujetos que contribuyen a la familia, la sociedad y economía. Observándose que “Los diferentes escenarios están interconectados… Los logros alcanzados en un campo facilitan el éxito en otro distinto” (León, 1997, p. 20).

Este estudio contribuye a comprender cómo las maestras de telesecundaria no solo viven las tensiones entre los roles tradicionales y las demandas modernas, sino que también desarrollan estrategias para superarlas. Responde a la tesis propuesta al demostrar que las dinámicas de género, la violencia simbólica y epistémica, y la formación continua son elementos centrales en la configuración de sus trayectorias personales y profesionales.

Aprendizajes personales

“Siempre supe que es mejor cuando hay que hablar de dos empezar por uno mismo”[64] y es lo que me propongo narrar en este apartado.

Realizar esta investigación fue un proceso profundamente significativo. Más allá del rigor académico, me permitió una introspección sobre la influencia del género en mi vida cotidiana y profesional, y sobre las múltiples formas de violencia que permanecen normalizadas en mi contexto. Fue un aprendizaje constante, pero doloroso, que me ayudó a cuestionar mi perspectiva, a identificar patrones en mi propia experiencia y reconocer la importancia que la resiliencia y la resistencia han tenido en mi vida frente a las adversidades.

En cuanto a lo académico, el mayor aporte personal que trajo consigo esta investigación es que aprendí a organizar un proyecto y abordarlo con la mayor formalidad posible, no pudiendo opinar lo mismo del tiempo, porque la planeación que establecí se movió en demasía, iniciando con la trascripción de las entrevistas y culminando con la escritura de la versión preliminar y final.

Una de las enseñanzas específicas que dejó llevar a cabo el proceso se refiere al objeto de estudio, si bien con antelación ya había realizado un trabajo recepcional para nivel licenciatura, ahora que veo hacia atrás me doy cuenta de que una problemática se puede encontrar hasta en lo más simple. Lo que sigue es plantearlo, construirlo e investigarlo.

Con respecto a la incursión al campo, la travesía de la búsqueda de datos me mostró que debo poner mayor énfasis en lo imperceptible, esos pequeños gestos, movimientos y discursos informales a los que poca o nula atención se suelen poner, pero que en ocasiones sorprenden y son los que dan las mayores contribuciones al problema. Por lo tanto, el haber entrado a investigar y observar a los otros me dio elementos para agudizar mis sentidos y mostrarme que necesito refinar algunos detalles si pretendo llevar a cabo otra investigación.

[64] Canción denominada inevitable de Shakira del álbum ¿Dónde están los ladrones?

En cuanto a la interpretación, pude notar que necesito la vista de los otros y la lectura recurrente de los aportes teóricos para no permitir que gane lo subjetivo ante lo que tiene que ser objetivo. Fue difícil desprenderme de mi rol de docente, máxime cuando la situación posicionaba a dos figuras o personas que aprecio en diferentes direcciones. Por tanto, hubo que darle paso recurrente a la teoría para que pusiera orden a la implicación.

La parte teórica fue la de mayor demanda, el tema me llevó a leer desde la habituación, la institucionalización, la construcción de roles, los estereotipos de género, etc., para entender cómo la educación familiar impacta no sólo en la siguiente generación, sino que muchos de sus aprendizajes se reproducen exponencialmente y en todas las direcciones, actuando como un efecto mariposa[65], lo que de cierta manera me permite comprender, más no justificar, la forma en que los sujetos, no sólo mujeres, se vinculan en la actualidad.

Porque si bien un modelo social permite tener acceso a un “mundo ideal”, también se percibe que tienen una caducidad y en consecuencia pueden ser transformados. Aunado a que ahora puedo, con sustento, opinar que no se puede hablar de violencia, sino violencias, y que la ley se queda tan corta con respecto a ellas, dando como consecuencia que no pueda analizarse una problemática con un solo documento, teniendo que hacer uso de la información de otras instancias para comprenderlas. Y finalmente, los estudios de posgrado me llevaron a temas que nunca contemplé abordar y que me sorprendió encontrar ya publicados en la red.

En cuanto a las enseñanzas de vida, me deja ver que tengo derecho a equivocarme y que tengo que ser menos exigente conmigo misma. Porque reconozco que me gusta redactar, pero este trabajo me mostró que escribir es un acto de inspiración y no de obligación. Por consiguiente, aprendí que puedo ser una persona que tiene el derecho a sólo observar durante horas la pantalla del ordenador y no teclear ni una palabra, simplemente porque no era el momento

[65] fenómeno que describe cómo pequeñas variaciones en las condiciones iniciales de un sistema pueden tener grandes consecuencias.

idóneo; y en otras, trabajar durante horas porque las ideas fluían con total naturalidad.

Con respecto a los aportes para los otros, a nivel académico esta investigación contribuye al estudio de la violencia epistémica, un fenómeno poco explorado en contextos educativos, resaltando la importancia de no ver a las docentes sólo en su papel de profesionales de la educación, porque hay algo más allá de esa máscara que presentan.

A nivel práctico, los hallazgos ofrecen elementos claves para diseñar políticas y programas que promuevan la equidad de género, el empoderamiento y la creación de ambientes laborales libres de violencia, tal como lo establecen la ley estatal como la federal explícitamente en sus nombres.

Pero, además, pude percatarme que, en el intento de proteger a la mujer, de empoderarla, existe una discriminación marcada hacia los hombres, específicamente porque los casos de violencia están en leyes donde las palabras “mujeres” están explícitamente en su nombre.

En consecuencia, se invisibiliza o se da como nula la discriminación hacia ellos, dotando de toda o mayor credibilidad en estos temas a las mujeres y considerándolas en todo momento vulnerables, cuando la realidad ha mostrado que no es así. Situación que también las ha llevado a tener mayor ventaja, específicamente en rubros de índole familiar, adjudicando por inercia el rol históricamente dotado de madres. Por lo tanto, da apertura a cabildear conscientemente sobre estos temas desde las legislaturas estatales.

También me permitió ver que existe una laguna en el Código Penal Nacional y del estado de Hidalgo con respecto al tema de acoso sexual, y aunque ya hay un trabajo publicado con antelación, el abordaje desde el cual se realizó no alcanzó a mostrarlo con claridad. Por tanto, abre la posibilidad de plantear una iniciativa de ley para integrarlo.

Desde este tenor se observa que aún falta mucho por abordar y abonar al tema de las mujeres en la ciencia y específicamente en educación. Este trabajo abre

varias líneas de investigación. Entre ellas, explorar cómo estas dinámicas se manifiestan en otros niveles educativos, abarcando desde los niveles de educación básica hasta el nivel superior; en contextos urbanos y rurales; además, de que se puede retomar específicamente al nivel de telesecundarias, pero investigando docentes jóvenes y con menos años de servicio.

Asimismo, investigar la percepción de los estudiantes sobre las violencias y roles de género en sus comunidades escolares podría aportar una nueva perspectiva. De igual manera, resulta relevante analizar los efectos a largo plazo de los estudios de posgrado en las vidas de las maestras y su impacto en las instituciones educativas.

En conclusión, este trabajo visibiliza las complejas dinámicas que enfrentan las maestras de telesecundaria, tanto en el ámbito personal como profesional. Refleja cómo, a pesar de los desafíos, estas mujeres logran construir espacios de resistencia, aprendizaje y transformación. La docencia, aunque permeada por desigualdades, se configura como un terreno fértil para cuestionar y modificar estructuras tradicionales. Siendo imprescindible continuar investigando y proponiendo estrategias que promuevan la equidad, el reconocimiento y la dignidad en el ámbito educativo. En fin, se hace evidente que falta mucha investigación en muy diversos ámbitos.

FUENTES DE CONSULTA

Marco metodológico

Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en investigación social. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2022). (Comp.) *Seminario de Investigación I. Antología* (pp. 107-151). México UPNH.

Beauvoir, S. (2019). *El segundo sexo*. España: Ediciones cátedra.

Caldo, P., (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Revista Historia y Sociedad,* (26),237-265. [fecha de Consulta 2 de mayo de 2024]. ISSN: 0121-8417. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=380370340010

Castañeda, M. (15 de octubre de 2024). *Violencia epistémica.* Gaceta UNAM. https://www.gaceta.unam.mx/violencia-epistemica/

Corbetta, G. (2007). *Metodología y técnicas de investigación de investigación social.* España: McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, Ángel (2017) La interpretación en la investigación educativa. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.) *Seminario de Investigación II. Antología* (pp. 15-38). México UPNH.

Ferreira, M. y Mendes, A. (2015). Las narrativas de vida como práctica de autoformación de maestras que enseñan matemáticas. En: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.) *Tendencias en la formación docente. Antología* (pp. 171-193). México UPNH.

Gibbs, G. (2007) Codificación temática y categorización. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.) *Seminario de Investigación II. Antología* (pp. 147-172). México: UPNH.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. México: Paidós.

Hernández, R., Fernando, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill education.

INEGI. *Estadísticas a propósito del día del maestro.* (2020, 13 de mayo). INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf

Lamas, M. (2013a). Introducción. En Lamas, M. (2013) (Comp.). *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 9-20). México: Miguel Ángel, Porrúa.

Lamas, M. (2013b). La antropología feminista y la categoría género. En Lamas, M. (2013) (Comp.). *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-125). México: Miguel Ángel, Porrúa.

Leyva, G. (2016). La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y la teoría social actual. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Introducción a la investigación educativa. Antología* (pp. 134-198). México: UPNH.

Ricoeur, P. (1995). Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.) *Seminario de Investigación II. Antología.* (p. 16). México: UPNH.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados.* España: Paidós.

Woods, P. (1993). Análisis y teoría. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.) *Seminario de Investigación II. Antología* (pp. 135-182) (p. 173). México UPNH.

Capitulado

Abrego, F. (2019). *La telesecundaria hoy*. Nexos. https://educacion.nexos.com.mx/la-telesecundaria-hoy/

Alaníz, C. (2020) ¿Hacia el fin de la profesión docente? En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 35-59). México: UPNH.

Álvarez, N., (2016). La moral, los roles, los estereotipos femeninos y la violencia simbólica. *Revista Humanidades, 6*(1),181-212. [fecha de Consulta 29 de

diciembre de 2023]. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498054743007

Anzieu, D. y Jacques, M. (1997*).* Capítulo V. Poder, estructuras, comunicaciones. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 256-172). México: UPNH.

Argudín, L. (2011). Modelos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades,* (78),61-86. [fecha de Consulta 2 de enero de 2024]. ISSN: 0120-8454. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551988003

Arnaut, A. (1993). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1987-1994* (tesis de maestría). El Colegio México, México. https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/vq27zn60p?locale=es

Arnaut, A. (2010). Gestión del Sistema Educativo Federalizado 1992-2010. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords), *Los grandes problemas de México*. VII Educación. El Colegio de México. (pp. 233 267). https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf

Bailey-Moreno, J. (2021). Aportaciones de los estudios de posgrado en la formación de profesores universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH 12*(): [fecha de Consulta 13 de diciembre de 2023]. ISSN: 2007-4336. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521665144060

Ball, S. (1987). 5. La dirección: oposición y control en La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 173-185). México: UPNH.

Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En León, M (Coord.), *Poder y empoderamiento de las mujeres (*pp.187-212). Colombia: TM Editores.

Berger, P. y Luckmann, T (1993). Institucionalización. En *La construcción social de la realidad* (pp. 66 -104). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bertolini (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de educación, 11* (19), 163-183. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/4037/4042

Blair Trujillo, E., (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición*. Política y Cultura,* (32),9-33. [fecha de Consulta 11 de octubre de 2023]. ISSN: 0188-7742. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711870002

Bleger, J. (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 122-129) (p. 144). México: UPNH.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Cabadas, M. (2023). *Existen más de 2 mil 200 amparos contra libros de texto, asegura Unión Nacional de Padres de Familia.* El universal. https://n9.cl/j7ivu

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123 Constitucional*, última reforma publicada en el 24/01/1946, disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFTSE.pdf, consultada 09/11/2023

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, última reforma publicada en el DOF 08/05/2023, disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf, consultada 09/11/2023

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.* LGSCMM (2019). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública*, última reforma 24/01/1946, disponible en https://www.dof.gob.mx/index_113.php?year=1946&month=01&day=29#gsc.tab=0

Camarena, M. E., y Saaveda, M. L. (2018). El techo de Cristal en México. *Revista de Estudios de Género. La ventana, V* (47),312-339. [fecha de Consulta 8 de noviembre de 2023]. ISSN: 1405-9436. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88453859009

Castoriadis, C. (1989). Introducción y la Institución y lo imaginario: primera aproximación en La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 217-261). México: UPNH.

Chona, F. Capítulo 1. Escuela Currículum y formación docente: otras maneras de pensar" En Monroy, F. y Mercado, R. (Coords.), *Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana* (pp. 19-42). México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

CNDH (2017). *Hostigamiento y acoso sexual.* México: CENADEH. https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Hostigamiento-Acoso-Sexual.pdf

CNDH (2017a). *Acoso laboral "Mobbing".* CENADEH. https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Acoso-Laboral-Mobbing.pdf

Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales* (2011). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf

Conway, J.; Bourque, S. y Scott, J. (2013). El concepto de género. En Lamas, M. (Comp.). *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). México: Miguel Ángel, Porrúa.

Córdova, J. (31 de mayo de 2019). *Échele ganas*. Magazine de Querétaro. https://www.andresestevez.mx/magazine/component/k2/item/21303-echale-ganas. Recuperado el 13 de noviembre de 2023.

Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). Introducción: Las restricciones a la acción colectiva, Capítulo 1. El actor y su estrategia y Capítulo 2. El poder como fundamento de la acción organizada. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 91-121) (p. 112). México: UPNH.

Derecho mexicano. (2015). *Enciclopedia jurídica Omeba*. https://mexico.leyderecho.org/interinato/

Diet, E. (1998). 5. El tanatóforo. El trabajo de la muerte y la destructividad en las instituciones. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 130-148). México: UPNH.

DOF (2022). *ACUERDO número 16/06/21 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de preescolar, primaria y secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19).* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5621985&fecha=22/06/2021#gsc.tab=0

ENDIREH (2021, 23 de noviembre). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra las mujeres* (comunicado de prensa). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_VIOM2022.docx

ENOE (2023, 7 de marzo). *Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer*. (comunicado de prensa). INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_8M2023.pdf

Enríquez, E. (2002). La formación de formadores. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 110-144). México: UPNH.

Etzioni, A. (1993). Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización", "Control y jefatura de la organización. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 1-17). México: UPNH.

Feist, J., Feist, T. y Roberts, T. (2014). *Teorías de la personalidad*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Fernández, A. (1993). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, I., Amarís, M., y Camacho, R. (2000). *El rol del padre en las familias con madres que trabajan fuera del hogar. Psicología desde el Caribe,* (5),157-175. [fecha de Consulta 22 de junio de 2023]. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21300507

Fernández, L. (1994). 1.Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento y 2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas. En: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2024). (Comp.) *Problemas educativos en la institución.* Antología (pp. 44-61). México UPNH.

Fernández, L. (2000). Roles de género y mujeres académicas. *Ciencias Sociales 2*(88), 63-75. [fecha de Consulta 19 de diciembre de 2023]. Recuperado https://n9.cl/26796

Fernández, L. (2010). Género y ciencia: entre la tradición y la trasgresión. En Blazquez, N.; Flores, F. y Ríos, M. *investigación feminista. Epistemología,*

Metodología y Representaciones Sociales (pp. 79-110*).* México: Colección debate y reflexión.

Fernández, L., (2008). Género y ciencia: ¿mujeres transgresoras? *Tecnología e Sociedade*, 4(7), 1-41. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/4966/496650326002.pdf

Ferry, G. (1990). La tarea de formarse. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 99-109) (p. 135). México: UPNH.

Foucault, M. (1983). *Sujeto y el poder.* Bogotá: CARPE DIEM Ediciones.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento.* Barcelona: Herder Editorial, S.L.

García, V.; Cruz, E. y Mejía, C. (2022). Factores que impulsan e inhiben el empoderamiento femenino: una revisión de literatura. *Reflexiones, 101* (1), 1-19. https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v101n1/1659-2859-reflexiones-101-01-121.pdf

Goffman, E. (1992). Sobre las características de las instituciones totales en Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 270-274). México: UPNH.

Güereca Torres, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, *29*(74), 11-32. Recuperado a partir de https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/929

Hirigoyen, M. (2001*). El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso.* España, Paidós.

Honoré, B. (1980). Introducción y 1. Para una problemática de la formación. En: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023*).* (Comp.) *Tendencias en la formación docente* Antología (pp. 78-98). México UPNH.

Hoyos, R. y Fernández, M. (2019). *La mal llamada reforma punitiva*. Nexos. https://educacion.nexos.com.mx/la-mal-llamada-reforma-punitiva/

INEE (2005). *Las telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos.* México. INEE (1-8) https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1C306.pdf

INEE (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015. México. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf

INEGI (2019). *Mujeres y hombres en México* 2019. INEGI. https://n9.cl/avpdl

INEGI (2021). *Mujeres y hombres en México*. Estadística a propósito del día del maestro (15 de mayo). (Comunicado de prensa núm. 278/21). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf

INMUJERES (2007). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf

INMUJERES (2018). Las madres en cifras. https://www.gob.mx/inmujeres/articulos/las-madres-en-cifras

INMUJERES (2019). *Protocolo de actuación ante denuncias por violencia de género dentro de la administración pública estatal*. https://n9.cl/z0fj9f

Instituto de Estudios Legislativos. *Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Estado de Hidalgo,* última reforma 15/06/2023, disponible en: https://n9.cl/q1zxa

Jiménez, J.; García, C. y Martínez, R. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://goo.su/h2rW1oX

Jiménez, y Gómez. (2015). Conciliando trabajo-familia: análisis desde la perspectiva de género. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 11* (2), 289-302.

Kalliath, T. y Brough, P. (2008). Defining the work-life balance construct. *Journal of Management and Organization, 14*(3), 323-327. https://goo.su/snvRNc

Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas, locas.* México: Siglo XXI Editores.

Lapassade, G. y Loureau, R. (1981). Tres niveles de análisis y de intervención en Claves de la Sociología. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 186-212). México: UPNH.

León, M. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En León, M (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp.187-212). Colombia: TM Editores.

López. D. E. (2014). Pierre Bourdieu y la violencia simbólica. *Revista del Doctorado en Derecho 1*, 178-198. https://revistas.unne.edu.ar/index.php/cum/article/view/828/729

Loureau, R. (1975). El concepto de institución en sociología. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 18-43). México: UPNH.

Marcelo G., M. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.) *Tendencias en el análisis de la práctica docente*. Antología (pp. 301-351). México UPNH.

Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26748252001

Martínez, F. (2001). Ruptura familiar. *Revista de educación. Educación y familia, 325*, 79-91. https://goo.su/wOeltU7

Martínez, J. (1997). Vida privada e intimidad: implicaciones y perversiones. *Anuario de filosofía del derecho XIV*, 717-738. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=142345

Maya Alfaro, C. (2007). *Los posgrados en la profesionalización del magisterio: políticas, instituciones y profesores*. Tesis doctoral UPN http://hdl.handle.net/123456789/5279

Maza, J. y Jiménez, M. (2022). Construcción de la categoría “expectativas profesionales: elecciones de formación y ejercicio laboral en las trayectorias escolares”. *Revista de Educación Superior* (54), 41-63. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v51n204/0185-2760-resu-51-204-43.pdf

Méndez, M. (2018). *La influencia familiar en la construcción de la identidad personal. Fundamentos y métodos para la formación permanente de los maestros de Educación Infantil. Análisis y prospectiva en la CAM.* Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Monroy, D. (2021). Capítulo 1. Currículum y formación docente. En formación. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2023). (Comp.). *Problemas educativos de la institución. Antología* (pp. 19-42). México: UPNH.

Morán Oviedo, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos, 26* (106). México: 41-72. https://www.redalyc.org/pdf/132/13210603.pdf

Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Navarrete-Cázales, Z. y López-Hernández, P. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles educativos,* 44 (178), 63-78. DOI:10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60673/53074

Oakley, A. (1972). *La mujer discriminada: biología y sociedad*. Madrid, España: Debate.

OCDE (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación de México*. Disponible en http:// http://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf.

OIT (2013). *Acoso sexual en el trabajo y masculinidad. Exploración con hombres de la población general: Centroamérica y República Dominicana*. Costa Rica: Organización Internacional del Trabajo. https://webapps.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_210223.pdf

Ortiz, C. (2014). *La política de profesionalización de los maestros de educación básica en Baja California: Trayectoria, significados e implicaciones 1992-2012*. El colegio de la frontera norte.

Ortiz, M. (2003). Carrera Magisterial Un proyecto de desarrollo profesional. *Cuadernos de discusión 12*. SEP.

Ortner, S. (1979). ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En Harris, O. y Young, K. *Antropología y feminismo* (1-24). Chile: Anagrama.

Parra, M. 1997. Las desigualdades según el género y su relación con los ámbitos público y privado. *Cinta moebio* 1: 61-76. https://goo.su/qu9LMz

Pérez, M. (2019). *Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. El lugar sin límites, Revista de Estudios y políticas de Género. (1),* 81-98. Fecha de consulta 13 de noviembre de 2013. Recuperado de: https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288/267

Pérez-Archundia, E. y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai, 12*(3),163-180. [fecha de Consulta 26 de octubre de 2023]. ISSN: 1665-0441. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811010

Poder Ejecutivo. *Acuerdo que contiene el Protocolo Cero para la Prevención, Atención y Sanción del Acoso Sexual y/o Laboral y Hostigamiento Sexual y/o*

Laboral en la Administración Pública del Estado de Hidalgo, última reforma en el DOF 19/08/2020, disponible en https://goo.su/EP5i, consultada 09/11/2023

Rodríguez, G. (2009, 18 de febrero). Cumple el SNTE con la alianza educativa. *Semanario Avanzando en educación*. https://reportepolitico.wordpress.com/tag/mirna-garcia-lopez/page/3/

Rodríguez, V. (2024). Del funcionario prepotente e "influyente", al administrador público prudente. *Ética pública 12*(49), 113-142, https://www.codhem.org.mx/wp-content/uploads/2024/06/Revista-Dignitas-Numero-49-Etica-publica-2024.pdf

Rojas, O. L., (2016). Mujeres, hombres y vida familiar en México. Persistencia de la inequidad de género anclada en la desigualdad social. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México, 2*(3), 73-101. https://doi.org/10.24201/eg.v2i3.4

Rowlands (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: Un modelo para el desarrollo. En León, M (Coord.), *Poder y empoderamiento de las mujeres (*pp.213-243). Colombia: TM Editores.

Salas, C. (2009). *Protocolo de intervención para casos de hostigamiento y acoso sexual.* México: INMUJERES. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101154.pdf

Salgado, M. D. C., Miranda, S., y Quiroz, S. (2011). Transformación de los estudios de posgrado en México: hallazgos empíricos en el análisis de las maestrías en administración y economía de la UAEM. *Tiempo de Educar, 12*(23),73-107. [fecha de Consulta 24 de noviembre de 2023]. ISSN: 1665-0824. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121090005

Sánchez, L.; Lara, L. y Carballosa, A. (2018) Competencias y habilidades para evaluar desarrollo profesional de los estudiantes de la maestría en educación. *Revista Conrado 14* (63). 85-93. Recuperado de http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

SEP (1973). *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública.* (1973). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_escalafon_sep.pdf

SEP (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022.* https://goo.su/KQx61H

SEP (2023). *Convocatoria del proceso de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica 2023*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/hor/convocatoria/convocatoria_promocion_horizontal_2214.pdf

SNTE (2023, 11, 9). *Comunicado 68. Buscará el SNTE que maestros con posgrado obtengan mejores salarios* (comunicado de prensa). https://snte.org.mx/blog/comunicado-68-2023/

Soto, D.; Cruz, E. y Ruiz, R. (2021). Mínimo vital en México: obligaciones internacionales y gasto público. *Andamios 18*(46). México: 513-537. https://www.redalyc.org/journal/628/62869362021/html/

Suazo, R (2018). *Víboras, putas, brujas: una historia de la demonización de la mujer desde Eva hasta la Quintrala.* Santiago: Editorial Planeta.

Tenti F, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144319

Torres, N. (2015). *Madres y estudiantes universitarias: un estudio exploratorio sobre la construcción social de la maternidad*. Universidad de Sonora (tesis de maestría). http://www.mie.uson.mx/tesis/torres_2015.pdf

Ugarte, J. (2009). El acoso laboral: entre el Derecho y la Psicología. *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,* (39), 221-231. https://rdpucv.cl/index.php/rderecho/article/view/v39n2.a07/775

USICAMM (2022). *Lineamientos generales del proceso de selección para otorgar el Reconocimiento Beca Comisión a las maestras y a los maestros en*

Educación Básica. México: SEP https://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2021/05/LINEAMIENTOS-GENERALES-BECAS-COMISIO%CC%81N_EB_-2021-2022.pdf

USICAMM (2023). Convocatoria del Proceso para la Autorización de Cambio de Centro de Trabajo en Educación 2023-2024.

USICAMM1 (2022). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.* México: SEP. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Valdés, M. (2018). La agencia de un colectivo. Más allá del dispositivo y la norma, en El Consejo Técnico Escolar. *Dinámicas de Participación y posibilidad de desarrollo.* ITESO. Pp. 13-48. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cipiteso/20200713051749/pdf_1792.pdf

Vera-Méndez, B. y Carlos H, C. (2000). *"La vida no tiene sentido": El vacío existencial en estudiantes de pregrado en la U.C.A.B.* Universidad Católica Andrés Bello. http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAN8909.pdf

Tesis jurisprudenciales

Tesis y criterios jurisprudenciales

Registro digital: 2006870 Instancia: Suprema Corte de Justicia de la Nación

Décima Época Materia(s): Laboral Tesis: 1a. CCLII/2014 (10a.)

Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación Tipo: Tesis Aislada

ACOSO LABORAL (MOBBING). SU NOCIÓN Y TIPOLOGÍA.

Anexos

Anexo 1. Entrevista semiestructurada

- Agradecimiento.
- Confidencialidad.

Soy estudiante de la maestría en Educación Campo Práctica Educativa ofertada por la UPN Hidalgo, con sede en Tulancingo.

Le informo que sus datos de centro de trabajo y nombre serán cambiados, a menos que usted considere que no existe inconveniente en poner su nombre real.

De la información que usted me proporcione, antes de retomar algún dato, se la haré llegar, si usted considera que algo de lo que está ahí no está conforme al enfoque que usted le dio, lo dialogamos.

Le pido su autorización para poder grabar esta entrevista, misma que será desechada, una vez que culmine de identificar los datos que contribuyan a mi trabajo de investigación, así mismo, pido su contribución para otras 2 o 3 entrevistas, en caso de requerir aclaración de alguna información.

Romper el hielo	¿Quién es _____ a nivel profesional? ¿A nivel personal?
Antecedentes	¿De dónde proviene? De acuerdo con su contexto familiar ¿Cómo fue educada? ¿Qué se enseñaba en la familia? ¿La educación recibida en casa era acorde a la comunidad? ¿Cómo fue su educación en los primeros años escolares? ¿Cómo era su desempeño? ¿Recuerda usted algún momento relevante o alguna circunstancia que le mostró que usted quería obtener un grado de estudio mayor?
Incremento de estudios	¿Para qué continuar estudiando si ya contaba con un documento que avalaba su conocimiento y le permitía estar laborando? ¿En qué momento lo decidió? ¿Hubo que hacer algunos ajustes con la familia? ¿Cómo fue la reacción dentro del seno familiar? ¿Lo comentó en su centro de trabajo? ¿Cuáles fueron las reacciones?
Imagen social	¿Cuál es la imagen que debe proyectar una docente con posgrado? ¿Es la misma que una docente con sólo una licenciatura? ¿Su documento le ha exigido cumplir ciertos estándares o expectativas con quién labora? ¿Qué reacciones ha generado en el colectivo docente de su ambiente laboral el estudiar un posgrado?
Ambientes laborales	¿En qué centros de trabajo ha laborado? ¿Cómo han sido las relaciones? ¿Ha enfrentado algunos conflictos?
Expectativas y realidades	¿El estar estudiando un grado mayor, le generó ciertas expectativas laborales? ¿A qué realidad se enfrenta con su nuevo grado? ¿Ha realizado algunas acciones tanto personales como laborales después de su nuevo grado?
Despedida	Finalmente, ¿cómo define a (Nombre) en una frase?

Anexo 2. Código de entrevistas realizadas.

Docente	Entrevista 1	Entrevista 2
Aluma	Fecha: 03 octubre 2022 Lugar: Tulancingo, Hidalgo. Código: E1Aluma031022	Fecha: 11 noviembre 2022 Lugar: Tulancingo, Hidalgo Código: E2Aluma111122
Ana	Fecha: 13 octubre 2022 Lugar: Tulancingo, Hidalgo. Código: E1Ana131022	Fecha: 01 diciembre 2022 Lugar: Tulancingo, Hidalgo. Código: E2Ana011222
Gaby	Fecha: 10 octubre 2022 Lugar: Tulancingo, Hidalgo. Código: E1Gaby101022	Fecha: 23 noviembre 2022 Lugar: Tulancingo, Hidalgo. Código: E2Gaby231122
Hitchel	Fecha: 06 octubre 2022 Lugar: Tulancingo, Hidalgo. Código: E1Hitchel061022	Fecha: 24 noviembre 2022 Lugar: Tulancingo, Hidalgo. Código: E2Hitchel241122
Isela	Fecha: 11 octubre 2022 Lugar: Tulancingo, Hidalgo. Código: E1Isela111022	Fecha: 28 octubre 2022 Lugar: Tulancingo Código: E2Isela281022
Liliana	Fecha: 21 octubre 2022 Lugar: Tulancingo, Hidalgo. Código: E1Liliana211022	

Anexo 3. Análisis de entrevista

EALUMA_03102022	LOCALIDAD: TULANCINGO	MUNICIPIO:TULANCINGO
ENTREVISTADOR: JASIVE ROSAS	MAESTRA: ALUMA	PRIMERA ENTREVISTA

Esta entrevista estaba planeada para la una de la tarde, llegue 10 minutos antes del encuentro. La maestra se encontraba en su oficina, vestía un saco negro, blusa color hueso, se encontraba sentada detrás de su escritorio (hubo una pausa antes del inicio de la entrevista porque recibió la llamada de su jefa inmediata). Acto seguido cruza las piernas, coloca los brazos sobre su silla secretarial y queda delante de mí con una ligera rotación. La noto un poco nerviosa, de hecho, lo comenta conmigo, le explico que mi intención es obtener información sobre ella. Damos inicio a la entrevista. Haciendo notar que el volumen utilizado fue muy bajo.

¿Quién es Alu a nivel profesional? Ay ¿Quién soy? Sí. Nunca nadie me había preguntado eso. (espacio en silencio) "Necesito una noche de reflexión", así de rápido le voy a contestar, me considero: "Yo soy. Pues yo soy Aluma. Soy una mujer que me gusta prepararme, que me gusta estar sino a la vanguardia como le dicen, por lo menos estar al día, ser responsable dentro de mi ámbito profesional, lo más que yo pueda aportar dentro de lo que me corresponde, estar al 100, creo que eso es lo que soy"	Prepararse Estar al día vs vanguardia Estar al 100 Responsable
¿Qué estudio maestra Alu? ¿Qué estudié? "la licenciatura, obviamente, y una maestría en psicopedagogía humanista", ¿Por qué eligió esa de psicopedagogía humanista? me llama la atención el área de psicología, entonces por eso me fui por ese ámbito, psicológico, que va relacionado con lo educativo. **¿Por qué le llama la atención la psicología?** (Repite ¿Psicología?) quién sabe, toda la vida he leído libros de (silencio) no psicólogos pero sí que tiene que ver con muchas cuestiones de la personalidad, del humanismo y esas cuestiones. Entonces me llama la atención. **¿Usted considera que el docente puede hacer mucho en ese en ese parte o en ese ámbito?** Sí, yo sí creo que sí, en ese en ese ámbito porque estamos trabajando con humanos, entonces si no tenemos esos conocimientos de lo básico, lo elemental. En la normal lleve una materia de ¿Psicología? creo ¿Psicología educativa? algo así y me llamaba la atención ese, ese tema, entonces este, sí, eh, creo que deberían darle mucho más énfasis a eso, incluso, yo estudiaba, cuando estudié la maestría dije "híjole" porque no ésta, (...) se hubiera invertido,	Psicopedagogía humanista Psicología relacionada con educación Personalidad Humanismo Trabajo con humanos Más bonito: Técnica vivencial

E1LILIANA21102022	LOCALIDAD: TULANCINGO	MUNICIPIO:TULANCINGO
ENTREVISTADOR: JASIVE ROSAS	MAESTRA: LILIANA	PRIMERA ENTREVISTA

¿Quién es Liliana a nivel profesional? Bueno, Liliana a nivel profesional, yo tengo la concluida la licenciatura en derecho, aún no me título, pero también concluí la licenciatura en Psicopedagogía, estudio una maestría en psicopedagogía, una maestría en educación y tengo el doctorado en educación actualmente	la licenciatura en derecho, aún no me título, pero también concluí la licenciatura en Psicopedagogía, estudio una maestría en psicopedagogía, una maestría en educación y tengo el doctorado en educación actualmente	El nivel profesional lo relaciona con títulos
Y a nivel personal, ¿quién es Liliana? A nivel personal Liliana es una mujer que se ha dedicado a abrir su conciencia a través de diferentes técnicas y herramientas que la vida le ha regalado. Una de ellas que ha sido fundamental en mi vida, ha sido la prueba de medicinas ancestrales a raíz de la enfermedad que tuve, que fue el COVID y a raíz de una enfermedad que padezco desde hace muchos años. Yo soy asmática, con esta parte del covid me puse muy mal, de hecho, todavía sigo tratamiento porque uno de mis pulmones quedó afectado y me quedó una especie de tos recurrente, entonces ahorita me escuchan normal, a raíz de eso me la he pasado buscando medicinas alternativas que me han llevado a una conexión con mi esencia y con mi espíritu, ¿a qué tipo de medicinas alternativas me refiero? Pues son chinas, ancestrales como es la ayahuasca, como es el cacao, ya también entré a la mariguana. **¿Sí? Pero ¿untada?, ¿fumada?** De hecho, todo ha sido en actos ceremoniales, se hacen en ceremonias como tal en donde se le agradece a la medicina el que vaya a interactuar con nuestro cuerpo, con nuestro organismo, y pues se hace una interacción muy bonita a través de la cual se hacen cantos: "medicina" como se le conoce, y entonces tenemos la oportunidad de fumar la medicina como tal. Todo es así como muy ceremonial, no es tan recreativo el asunto, la verdad es que sí va muy enfocado esa parte de la sanación y pues en últimas fechas no me dijeron ------ los domingos que	que se ha dedicado a abrir su conciencia a través de diferentes técnicas y herramientas que la vida le ha regalado. Una de ellas que ha sido fundamental en mi vida, ha sido la prueba de medicinas ancestrales a raíz de la enfermedad que tuve, que fue el COVID y a raíz de una enfermedad que padezco desde hace muchos años.	El nivel personal lo ve como abrir conciencia, aunque dentro de la entrevista muestra la parte de madre que le causa dolor y que la tiene inconforme en la actualidad. Considera que actualmente existe apoyo por parte de

Anexo 4. Codificación

Actores sociales	ANTECEDENTES DE LOS ACTORES SOCIALES	Inspiración por el estudio	Papás	Papá lee muchísimo, muchísimo, muchísimo, entonces yo ya quería saber muchas cosas. (Aluma) Y no, papá siempre dijo: "si vas a hacer algo, que sea lo mejor en lo que decidas. Si vas hacer igual que yo, un agricultor, pero que seas fregón, entonces no te quiero como agricultor simplemente, quiero un ingeniero agrónomo. Si te vas a dedicar a enseñar, pero que seas un verdadero maestro, entregado y dedicado a tu trabajo" Nunca he sido conformista, entonces yo veía a mi papá y decía: "si mi papá teniendo un nivel de estudios bien bajo ha logrado todo lo que tiene" porque gracias a dios siempre ha tenido bastante, en donde nosotros vivíamos era un casco de hacienda y donde teníamos el material y las maquinarias y todo, era otro casco de hacienda, y era de mi papá, y entonces cuando tú empiezas a ver dices: "si él pudo lograr eso, ¿por qué yo no voy a poder lograr más?" ¿no? y él siempre nos decía: "si vas a hacer algo que sea lo más fregón" entonces yo decía: "el promedio es que todo mundo se casa, mujeres se casan y ya se olvidan, ¡pero no! yo quiero ser alguien, quiero ser así como mi padre", fue mi ejemplo y mi inspiración (Hitchel)	
			Llenar vacíos	son preguntas que van directamente a la "psique" y todo tiene relación con el reconocimiento, al final de cuentas, vio en algún momento de su vida como una niña sola, vivió con la ausencia de mamá y vivió con la ausencia de papá. Entonces, llenarte de títulos académicos no es más que otra cosa que llenar un vacío existencial que se forma de un vacío emocional de la falta de, de la carencia de. (Liliana)	
			Otros	Isela, es que tú eres muy inquieta, o sea te gusta que pa allá y que esto y lo otro" eso a lo mejor lo sigo teniendo hasta ahorita, y entonces ésta B vivían… eran muy amigos de mis papás, el señor era español, entonces yo veía a B, B me lleva más de 11 años, guapa ella, alta, o sea, hasta la fecha es una mujer muy guapa y ella trabajaba ya en México como sobrecargo y yo le decía a mi papa: "oye papá, es que yo quiero ser sobrecargo". (Isela) Yo creo que fue más así como los maestros que llegue a admirar en ese tiempo (Gaby) Pero yo creo que puede ser una influencia eso, o ver que yo no quería la vida de mis hermanas, yo creo que más bien era lo contrario. Ana: (su hermana), ella siempre fue una niña diecera, o sea, fue primer lugar estatal en nivel de conocimiento en olimpiada del conocimiento, le dio el discurso al gobernador, este, una cosa maravillosa, una alumna muy destacada.	

Anexo 5: Cuadros de codificación sin información.

Capital cultural institucionalizado. Causas y consecuencias

		Títulos de licenciatura	Normalista	
			Otra carrera	
		posgrados	Maestrías	
			Doctorado	
		Motivos personales para continuar estudios	Desafío intelectual	
			Puedo seguirle.	
		Motivos profesionales para continuar estudios	Carencia de conocimientos	
			Percepción económica	
		Apoyo en posgrado	Familia	
			Otros	
		Beneficios del posgrado en lo profesional	Apoyar en el trabajo.	
			Puntaje	
			Amor al arte	
		Beneficios personales del posgrado en lo personal	Familia	
			Proyectos personales.	
		Percepción del posgrado por los compañero de trabajo.	Amenaza	
			Envidia	
			Delito	
		Percepción personal del posgrado.	Humildes	
		Expectativas de los demás ante el posgrado	Lo sabes hacer	
			Tiene que cambiar algo	

			Obtener buenos resultados	
		Aspiraciones a futuro.	Promoción horizontal	
			Promoción vertical	
			Continuar estudios	

Antecedentes de los agentes sociales (actores sociales)

Actores sociales		Inspiración por el estudio	Papás	
			Llenar vacíos	
			Otros	
		Medio de procedencia	Rural	
			Urbano	
		Tipo de familia que provienen	Nuclear	
			Extensa	
		Perciben su infancia y la escuela	Recorrido.	
			Estancia:	
		Desempeño escolar	Buenas	
			Promedio.	
		Infancia y familia.	Soledad	
			Olvidas todo fácilmente	
			Maravillosa.	
			Rigidez	
		Tipo de educación	Tradicionalista.	
			Sin exigencias	
			Mixta	
		Ponía reglas	Matriarcado	
			Patriarcado	

		Educación familiar acorde a:	Herencia cultural	
			Rol	
		Percepción personal	Cualidad	
			Desarrollo personal	
		Tipo de educación básica	Públicas	
			Privadas	
		Actividad económica de los padres.	Profesionistas	
			Oficios.	
		Percepción de la escuela:	Instrucción	
			Estilo de aprendizaje	
			Evaluación	
			Integral.	
		problemáticas enfrentadas para el acceso a la educación	Fuera de casa	
			Mamá ausente.	
			Sin apoyo.	
		Deciden formar una familia	Antes de la carrera.	
			Posterior a la carrera	
		Motivos que las llevan a continuar con una licenciatura	Salir del lugar de	

			residencia	
			Llenar vacíos	
			Hacerlo por mí	
		Personalidad	Ideas firmes	
			Obsesiva	
			Competitiva	
		Decisión de ser docentes.	Oportunidad	
			Por un familiar	
			Estudiar para maestra	
		Obtención de clave.	Justicia laboral	
			Examen de oposición.	
			Oportunidad	
		Cumpliendo con su rol de ama de casa	Todas las actividades.	
			Parcialmente	
			Compartido.	
		Violencia vivida en la infancia.	Psicológica	
			Física	

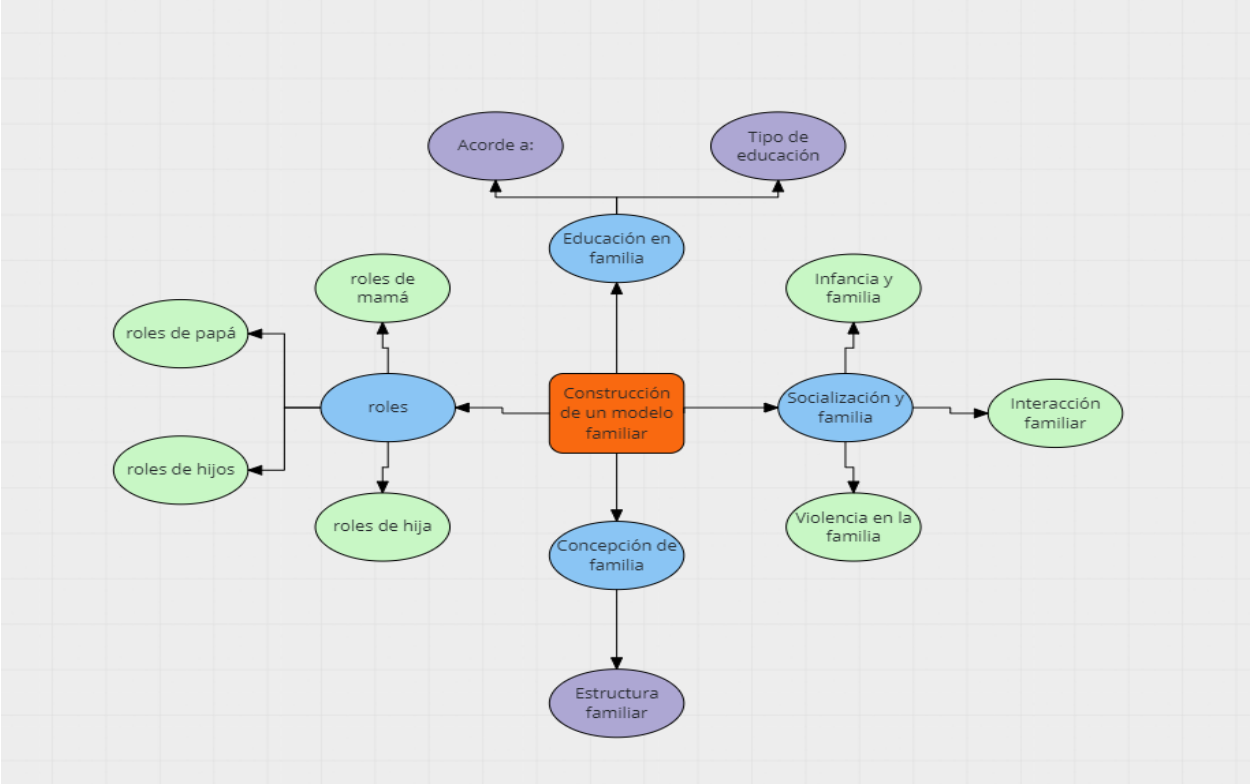
Ambiente laboral.

Función que desempeñan.	Docente	
	directivo	
Percepción de otros docentes	Revoltosas	
	Problemáticas	
	Conflictiva	
Causas que generaron los conflictos	Derechos laborales	
	Acoso.	
	Desempeño	
Organización de centros escolares	Buenos	
	Desorganizados	
	Ritual.	
Evitar conflictos	Actitud	
Actitud ante la pandemia	Molestia	
	Innovación	
	Ciertas problemáticas	
Interacciones pasadas con compañeros	Aprendizaje	
	Equipo	
	Amistad	
Interacciones pasadas con jefe inmediato superior	Buena	
	Amistad	
	Conflictivas	
Interacción docente actual con compañeros (misma función)	Compañeros.	
	Con algunos roces.	
Interacción docente actual con jefe inmediato	Amistad reservada	
	Gratitud	
	Laboral	
Violencia enfrentada	Injusticia testimonial	

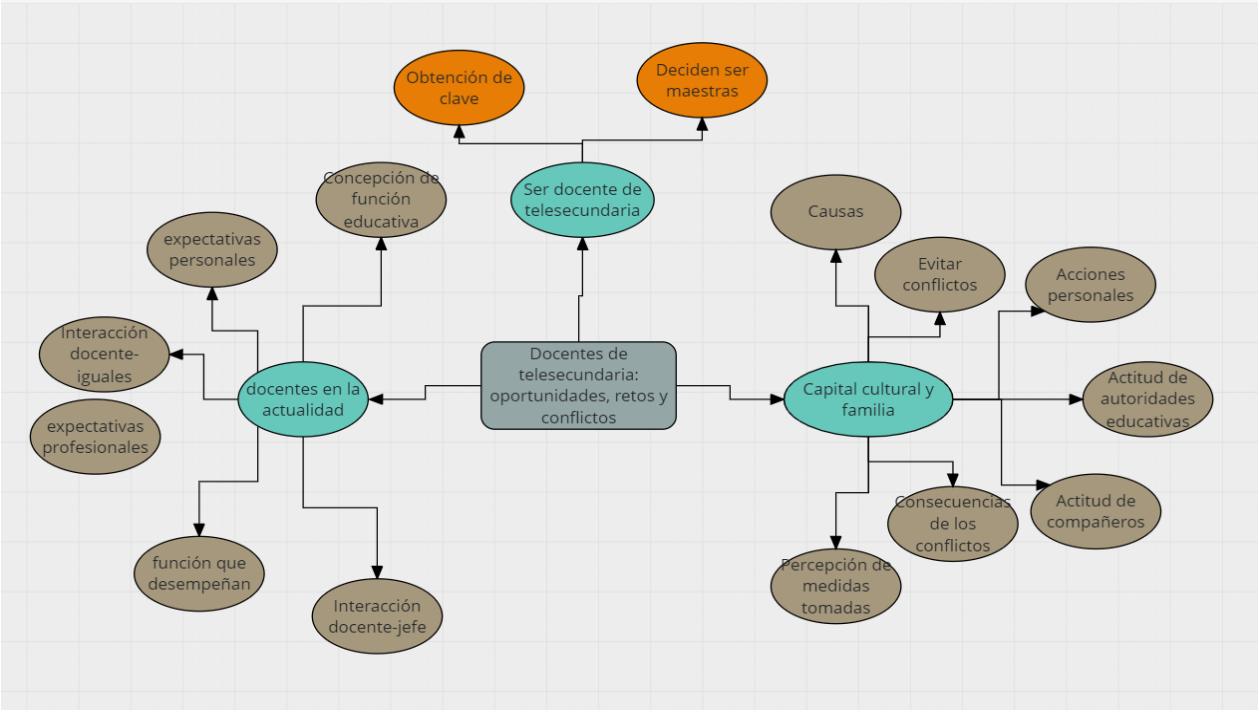
	Injusticia hermenéutica	
	Acoso sexual	
	Violencia epistémica	
Acciones personales ante conflictos enfrentados	Indiferencia	
	Asumir riesgos	
	Hacerse responsable.	
Acciones profesionales tomadas con los demás ante conflictos laborales	Hacer valer derechos.	
	Expresarse	
Concepción de su función en la educación	Beneficios	
	misión	
Actitud de autoridades educativas ante el conflicto	Parcialidad	
	Contribución.	
	Conforme a la norma.	
Actitud de compañero ante el conflicto.	Miedo	
	Indiferencia.	
	Sin testigos	
Consecuencias de los conflictos enfrentados	Separadas de sus centros escolares	
	Afectaciones en sus centros de trabajo.	
Percepción ante la medida tomada	Injusticia	
	Beneficio.	

Anexo 6. Construcción de categorías.

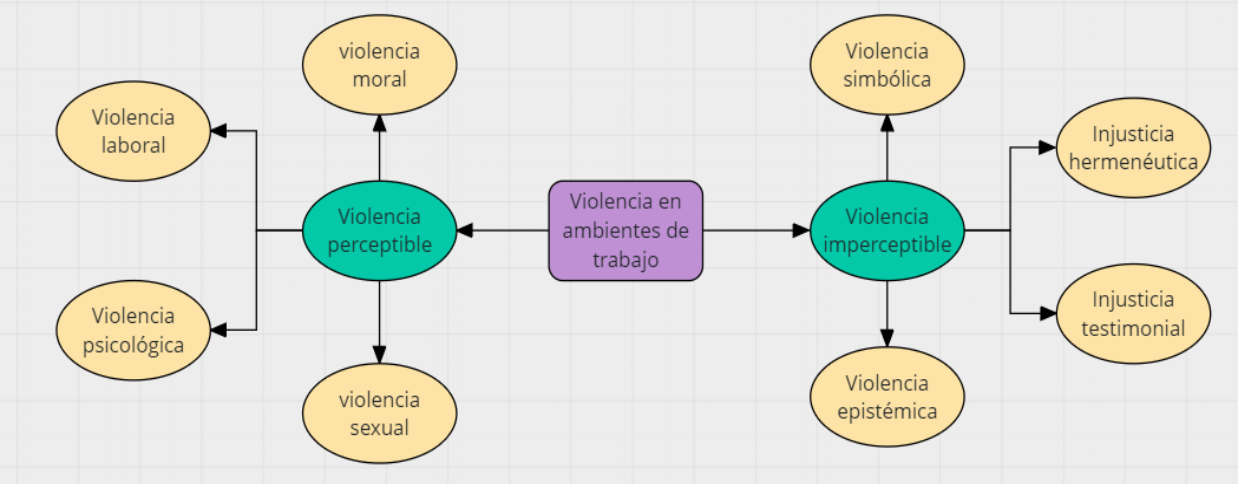
Anexo 6, esquema a.



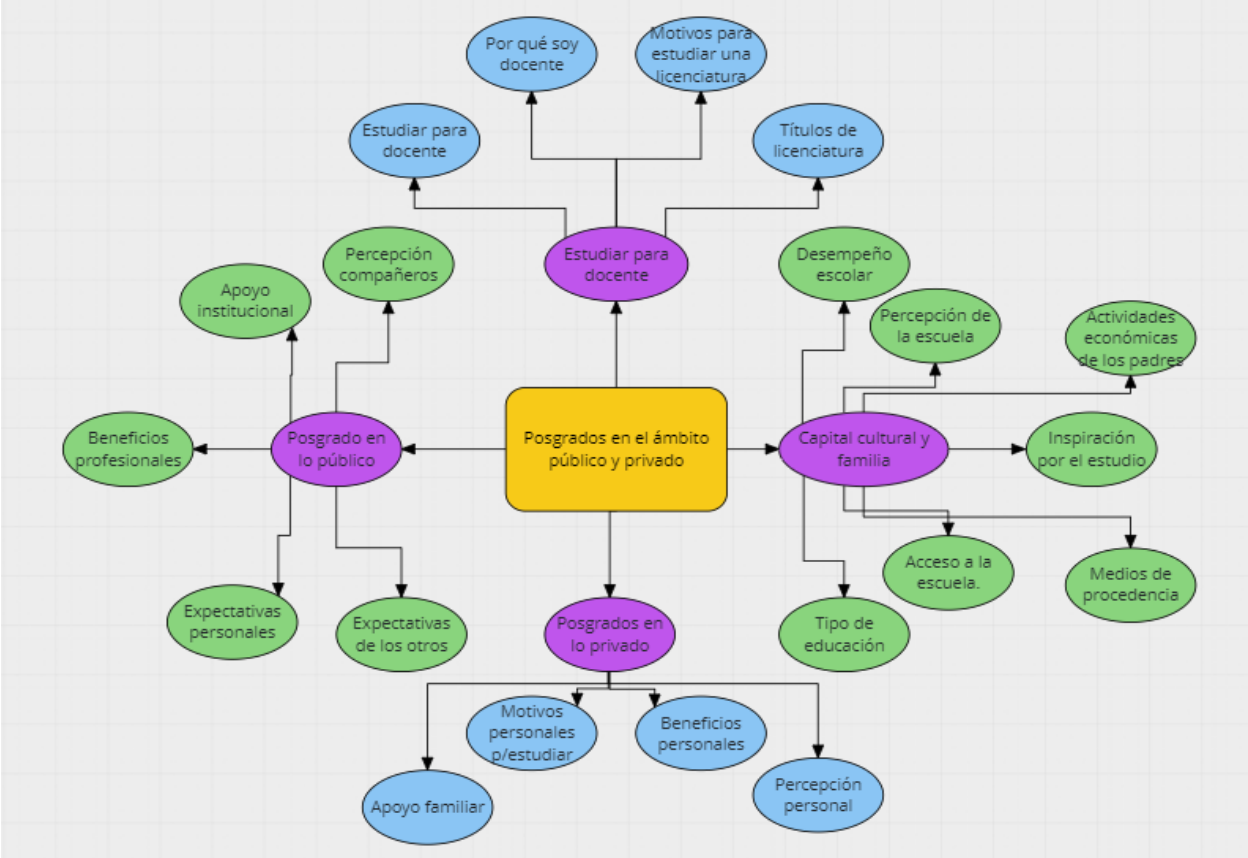
Anexo 6, esquema b.



Anexo 6, esquema c.



Anexo 6, esquema d.



Anexo 7. Tabla de interpretación

LA DOCENCIA, UNA PROFESIÓN QUE SE VIVE ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO.
Profesora Jasive Rosas Tapia.
CAPÍTULO 1. Los modelos familiares ¿Una influencia favorable o un estímulo a la rebeldía en las maestras?

Tema	Categoría	Subcategoría	Dato empírico	Interpretación	Teoría	Triangulación
Familia Herencia cultural	La educación tradicionalista modelo recurrente dentro de la dinámica familiar de origen	Procedencia del tipo de educación	Aluma: familia Ana: familia. Mi papá viene de la huasteca, de un entorno pues muy cerrada en sus costumbres, en sus prácticas; mi mamá viene de acá de Santiago Tulantepec, donde también estaban muy tradicionales, ambos vienen de familias obrero -campesinas, pero muy rígidos en sus formas de convivir, no hay permiso para ir acá, no hay permiso para ir a fiestas, no hay permisos para el otro Hitchel: familia	Aquí existe un argumento de la maestra Ana, lo atribuye a la historicidad de sus padres y al entorno social y cultural donde se desenvolvieron durante sus primeros años, aunado a la herencia cultural familiar. "...mi mamá normalizaba muy bien esa situación, o sea, tener una mujer era como tener una propiedad, y ella lo reconoce". Que cuando iba y se quejaba con mi abuelita de los malos tratos, mi abuelita le decía: "pues ay hija, eso no es nada, hay	Fernández (1993) "La familia, los sistemas económicos, políticos, culturales, religiosos, científicos, integrantes todos de las estrategias de producción de diferentes subordinaciones, hacen posible la gestión de prácticas de socialización y de formación de subjetividades que colocan a los actores sociales en situaciones de apropiar o ser apropiados, de dañar o de ser dañados, según la posición en que se encuentren. Es	el modelo tradicionalista con el cual fueron educadas la mayoría de las maestras dentro de la dinámica familiar de origen imprimió rasgos particulares sobre la significación que le dieron a dicho adoctrinamiento. Algunas lo concibieron como un modelo rígido, pero con aportes positivos; otras lo normalizaron y aceptaron, porque era lo que se vivía en esa época; y otras lo racionalizaron. Siendo la familia, como institución, quien en ese momento histórico las colocó en una posición diferente al género